WESLEYAN UNIVERSITY

LIBRARY.

IP
No. 7Z48 1936
v.37
Accession No. 327360

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE
FUND ESTABLISHED BY
WILLIAM H. BURROWS,
TRUSTEE OF WESLEYAN UNIVERSITY
1909-1917.

WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND O. KROH
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER, A. HOFFMANN, H. VOLKELT

XXXVII. JAHRGANG

1936
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

327360

Inhaltsverzeichnis.

Aufsätze.

Seite

Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung. Von Univ.-Prof. Dr. O. Kroh in Tübingen 1, 49, 97

Die Funktion verschiedengearteter Kinder in der Kindergartengemeinschaft. Von Prof. Dr. H. Hetzer und G. Noelle in Berlin-Friedenau 15

Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen. Von Prof. Dr. J. Rombach in Freiburg i. Br. 35, 81

Verbundenheit und Ordnung im Binnenleben von Zwillingspaaren. Von Dr. H. v. Bracken in Bonn 65

Kind und Landschaft. Von Oberlehrer E. Krebs in Dresden 108

Möglichkeiten und Grenzen der Berufseignungsuntersuchungen. Von Dr. Ph. Künkele in Königsberg 115

Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen. Von Prof. Dr. H. Weimer in Frankfurt a. M. 129

Leistungsmessung in der Grundschule. Bericht über Durchführung und Ergebnisse der Bobertagschen Leistungsmessung in drei Hamburger Volksschulklassen. Von Dr. W. Schultze in Hamburg 123, 136

Über die Handschrift von Geschwistern. Von A. Legrün, Dozent am Pädagogischen Institut in Wien 151

Eine neue Entwicklungstheorie des Rhythmus. Von Dr. R. Leibold in Leipzig .. 161

Untersuchungen über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern. Von Dr. Fr. Müller in Bielefeld 166

Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung. Von Dr. G. Hausmann in Mainz 176, 220

Fünfundzwanzigjähriges Bestehen des Instituts für Jugendkunde in Bremen 186

Die Erziehungsfrage der naiven Kindheit. Von Dr. G. Hirsch in Guben... 193, 261

Arbeitsberuf und sozialer Beruf? Von Univ.-Prof. Dr. O. Kutzner in Bonn.... 231

Völkische Psychologie und Jugendkunde. Von Prof. M. Kesselring in München-Pasing 241

Die Naturbedingtheit des pädagogischen Zieles und ihre Ausprägung in der Mädchenerziehung. Von Dr. Mathilde Kelchner in Wiesbaden 270

Graphologie und Berufsberatung. Von J. Bachmann in München..... 281

Infolge eines Druckversehens sind die Seiten 241–288 im Text als 341–388 gezählt.

Seite

Grundlagen der Persönlichkeitsbegutachtung. Von Oberregierungsrat Dr. A. Huth, Sachbearbeiter für Berufspsychologie in München 289

Die Schülercharakteristik. Grundsätzliche Erörterung ihres Wesens, ihrer Notwendigkeit, ihrer Durchführbarkeit und ihres praktischen Wertes. Von Dr. Maria Krudewig, Assist. am Psych. Institut der Universität Köln 294

Charaktertypische Ausdrucksbewegungen. Ergebnisse eines Filmversuchs. Von Dr. W. Jacobsen in Hamburg 307

Kind und Metronom. Ein experimenteller Beitrag zur Entwicklungspsychologie. Von Dr. R. Leibold in Leipzig 317

Lesegut und seelische Gesundheitspflege. Von Bibliotheks-Inspektor G. Bergmann in Köln-Sülz 322

Zur Gestaltung nationalpolitischer Schülerlehrgänge. Von Studienassessor Dr. W. Schuwerack in Saarbrücken 327

Verfasserverzeichnis.

Bachmann, J. 281
Bergmann, G. 232
v. Bracken, H. 65
Hausmann, G. 176, 220
Hetzer, H. 15
Hirsch, G. 193, 261
Huth, A. 289
Jacobsen, W. 307
Kelchner, M. 270
Kesselring, M. 241
Krebs, E. 108
Kroh, O. 1, 49, 97
Krudewig, M. 294
Künkele, Ph. 115
Kutzner, O. 231
Leibold, R. 161, 317
Legrün, A. 151
Müller, Fr. 166
Noelle, G. 15
Rombach, J. 35, 81
Schultze, W. 123, 136
Schuwerack, H. 327
Weimer, H. 129

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Seite

Aus dem Jahresberichte 1935 des Pädagogisch-psychologischen Instituts des NSLB. Sachsen 91

Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena im Juli 1936 92

Psychologische Praxis der Schülerbegutachtung 322

Richtlinien zur Gestaltung des Gutachtens für den Übergang von Volksschulkindern in höhere Schulen 89

Seelische Unterschiede in der Bayrischen Jugend 334

Inhalt der Nachrichten.

Seite

Deutsches Institut für psychologische Forschung und Psychotherapie 335

Fortbildungslehrgang im Friedrich-Fröbel-Hause in Bad Blankenburg 1936 96

Gründung der Deutschen Gesellschaft für Tierpsychologie 191

XI. Internationaler Kongreß für Psychologie vom 6.—12. September 1936 in Madrid 190

Seite

Der Jenaer Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 190

Tagung der Internationalen Vereinigung der eugenischen Organisationen vom 16.—21. Juli in Scheveningen (Holland) 190

Weltkongreß der internationalen Liga für Erziehung 1936 in Cambridge ... 96

Schrifttum.

Seite

Allers, R., Temperament und Charakter, Fragen der Selbsterziehung 192
Altrichter, F., Das Wesen der soldatischen Erziehung 336
Balca, Nicolae, Die Bedeutung Gogartens und seines Kreises für die Pädagogik der Gegenwart 127
Berber, E., Psychologie der Neugier 47
Borst, O., Schulung des Erziehers im nationalsozialistischen Staat 47
Boven, W., L'Anxiété 335
Eckle, Chr., Der platonische Bildungsgedanke im 19. Jahrhundert 46
Gewecke, G., Zeichen- und Kunstunterricht im Dienste kultureller Wiedergeburt 46
Giese, Fr., Psychologisches Wörterbuch. 3. Aufl. 240
Glas, N., Die Formensprache des Gesichtes 47
Häberlin, P., Kinderfehler als Hemmungen des Lebens 96
Hanselmann, H., Sorgenkinder daheim und in der Schule 240
Helwig, P., Charakterologie 285
Kern, A., Der neue Weg im Rechtschreiben. Für den Praktiker dargestellt und wissenschaftlich begründet 93
Kramer, W., und Bratfisch, M., Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts 96
Kroh, O., Völkische Anthropologie als Grundlage deutscher Erziehung 44
Lehmann, E., Biologischer Wille 127
Leibold, R., Akustisch-motorischer Rhythmus in früher Kindheit, eine strukturpsychologische Studie 159
Murr, E., Sippenkunde, Gedanken und Lehren zum Aufbau einer Wissenschaft von der Blutsgemeinschaft 192
Neue Schule — landesverbundene Jugend 192
Nohl, H., Die ästhetische Wirklichkeit 128
Rahn, Fr., Die Schule des Schreibens. Ein Lehrgang der Stilbildung für die deutschen Schulen 95
Rohracher, H., Kleine Einführung in die Charakterkunde 285
Stemplinger, F., Beitrag zur Abgrenzung der physiologischen Dummheit vom angeborenen Schwachsinn leichten Grades 335
Sturm, K. F., Deutsche Erziehung im Werden 239
Schuhmacher, K., Germanendarstellungen 96
Schwägerl, J., Der Erstunterricht als Weg vom Erlebnis zur Beobachtung 288
Vogt, W., Der Einzelne und das Volk 336
Waag, H., Deutsche Lehrerschaft und deutsche Kirche 128
Weber, W., Über die Eignung zum Juristen. Eine psychologische Untersuchung der Tätigkeit des Juristen, insbesondere des Richters 48
Weigel, W., Vom Wertereich der Jugendlichen 159
Weisgerber, J. L., Deutsches Volk und deutsche Sprache 336
Zeitschrift für Jugendkunde. 5. Jahrgang 191
Zu Wilhelm Diltheys „Gesammelten Schriften", III. Teil 236

★ ★

★

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

PSYCHOLOGISCHE LIBRARY

37. Jahrgang · Nr. 1 LEIPZIG Januar 1936

INHALT

Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung. Von Univ.-Prof. Dr. O. KROH in Tübingen .. .. ..

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

und Jugendkunde. Bezugspreis für das Halbjahr M. 6.—. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Die Zeitschrift kann durch die Post sowie alle Buchhandlungen bezogen werden. Die Annahme der Zeitschrift verpflichtet zur Zahlung des Bezugspreises. Briefe und Manuskripte sind an Professor **Otto Scheibner, Leipzig N 22,** Cöthener Str. 64, Besprechungs-Bücher-sendungen und dgl. an den Verlag Quelle & Meyer, Leipzig C 1, zu richten.

VERLAG QUELLE & MEYER, Leipzig C 1, Kreuzstraße 14 (Postscheck Leipzig 616 17)

Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1

Nachdruck der Originalartikel nur mit Genehmigung des Verlages gestattet

Prof. Dr. h. c. E. KRIECK

Menschenformung

Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft

3. Aufl. 379 Seiten. Geheftet M. 6.—. In Leinenband M. 7.—

„Krieck bietet in knapper, klarer und prägnanter Form Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Er gibt in zwei markigen Abschnitten die Zuchtsysteme und die historischen Typen der Zuchtformen an. Welche Anregung, welch Wissen und welche Kraft in diesem Buche! Was kein Humanitätsideal mit dem Blick nach rückwärts vermochte, das kann eine solche umfassende, in wirklich übereuropäische Zusammenhänge eingestellte Auffassung! **Diejenigen, die künftig berufen sein werden, unsere unerhört neue Zeit mit neuen Bildungsidealen zu erfüllen, die werden durch Krieck eine der erheblichsten Bereicherungen erfahren. Das ist echtestes Fundament für eine kommende Pädagogik, ist Wissen und Erkennen — um später Gestaltung zu werden.**“

Zeitschrift für pädagogische Psychologie

Grundriß der Erziehungswissenschaft

6.—10. Tausend. 87 Seiten. Gebunden M. 1.80

„Krieck gibt tatsächlich einen ‚Grundriß‘, aber nicht eines herkömmlichen pädagogischen Systems, sondern der von ihm geforderten, ‚autonomen Erziehungswissenschaft‘. So ist hier ein Führer entstanden, der uns von den abstraktesten Fragen theoretischer Forschung hinführt bis zu unseren Werktagsproblemen des Lehr- und Stundenplanes und der Schulpolitik, der uns umgekehrt vor allem aber immer wieder den Weg zeigt, die vielen Streitfragen des Tages im großen Zusammenhang allgemeinster pädagogischer und philosophischer Einsicht zu sehen.“

Preußische Lehrerzeitung

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung.[1]

Von Oswald Kroh.

In unserer Überschrift begegnen einander drei Begriffe, die zunächst nicht voll verträglich erscheinen mögen. Darum sei voraus bemerkt, daß uns nichts ferner liegt als die Behauptung, lebendige Entwicklung folge strengen, etwa kausalen Gesetzen, und daß uns erst recht kaum etwas abwegiger erscheinen würde als die Vermutung, wir suchten das Geistige als solches in seiner Entfaltung mit dem biologischen Entwicklungsbegriff völlig zu begreifen. Und doch soll unsere Untersuchung nicht nur die Frage aufwerfen, inwieweit man berechtigt ist, von Gesetzen geistiger Entwicklung zu sprechen; sie soll vielmehr auch den Versuch machen, die Tatsache der Gesetzhaftigkeit geistiger Entfaltung durch Aufweis bestimmter Entwicklungsabfolgen überzeugend zu machen (I). Die Beweisführung wird von der Entwicklung des Geistes im Kindesalter ihren Ausgang nehmen; sie soll Ergebnisse der Völkerpsychologie und Tatbestände aus dem Seelenleben Erwachsener soweit einbeziehen, als zum Nachweis der Allgemeingültigkeit der herausgearbeiteten Entwicklungsfolge nötig ist. Unsere Untersuchung wird, indem sie das tut, zugleich das eigentümliche Ineinander der jeweiligen Entwicklungshöhe des subjektiven Geistes mit der Eigenart des zugehörigen Weltbildes verdeutlichen, ein Ineinander, das für jede Entfaltungsstufe in charakteristischer Weise besteht. Sie soll insofern einen neuen Versuch darstellen, die stufenbestimmte Entfaltung des Geistigen und damit ein wesentliches Problem zusammenschauender Jugendforschung und psychologisch fundierter Erziehungslehre neu anzugehen. Sie wird sodann aber auch der Frage nicht ausweichen dürfen, wie solche Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung zu denken sei (II) und welche Folgerungen sich aus ihr für die Erziehung ergeben (III).

I.

1. Das physiognomische Schauen. Wer als Kindespsychologe vor der Aufgabe steht, die Entfaltung des kindlichen Geistes zu schildern,

[1] Die Niederschrift dieser Ausführungen wurde teilweise veranlaßt durch kritische Bemerkungen, die F. Blättner unter dem Titel „Probleme einer Theorie des Lernens" im 12. Heft des neunten Jahrgangs der „Erziehung" der naturwissenschaftlichen Psychologie widmete. Wenn ich auch die meinen eigenen Darlegungen, genauer einem Satz meiner „Psychologie der Oberstufe" zugewendeten Ausführungen F. Blättners an anderer Stelle (Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, 11/12. Auflage 1935, Seite 61ff.) zurückgewiesen habe, so bleibt doch für unsre Zeitschrift, die in ihrer ganzen Tradition der empirisch psychologischen Forschung verbunden blieb, die Verpflichtung, das Recht naturwissenschaftlich orientierter Psychologie zur Erörterung der pädagogischen Problematik immer wieder neu zu überprüfen und sicherzustellen.

wird immer wieder seinen Ausgang da zu suchen haben, wo schon der vorwissenschaftlichen Betrachtung die ersten Äußerungen geistigen Lebens erscheinen: im ersten Lächeln des Kindes. Daß das Lächeln dem nächsten Menschen, der Mutter, und ganz besonders ihrem Gesicht gilt, daß es Antwort, und zwar sicher weithin vorbewußte Antwort auf das Lächeln der Mutter ist, darin stimmen alle Kindespsychologen überein. Und doch kann die Frage zunächst noch nicht als entschieden gelten, mit welchem Recht hier schon von einer „geistigen" Lebensäußerung gesprochen werden kann.

Daß der Vorgang des Wiedererkennens als solcher nicht notwendig der Sphäre des Geistigen zuzuordnen ist, beweist das Wiedererkennenserlebnis der höheren Tiere. Auch der mit dem Wiedererkennen verbundene Ausdruck der Freude berechtigt noch nicht ohne weiteres dazu, von einem Erlebnis geistiger Art zu sprechen. Müßte doch sonst auch aus der lauten Freude, mit der der Hund seinen Herrn wiedererkennt, auf geistiges Leben geschlossen werden. Und doch scheinen uns im Lächeln des Kindes spezifisch menschliche Züge vorzuliegen, die den Schluß auf den Beginn der Entfaltung des kindlichen Geistes nahelegen. Nicht die Mutter schlechthin, sondern ihr freundlich zugewendetes Gesicht, der Ausdruck ihrer seelischen Verbundenheit, erfährt beim Kinde Beachtung und löst sein Lächeln aus. Die Antwort des Kindes erfolgt auch nicht durch Wiederholung gleichartiger und relativ starrer Reaktionen; sie wandelt sich vielmehr vom Anfang der Entwicklung an ständig, die verschiedensten Grade und gefühlsmäßigen Nuancen immer vollkommener ausdrückend und so selbst die weitere Skala der geistigen Entfaltung deutlich und ohne Bruch spiegelnd. Erst recht aber läßt das typische Suchen des Kindes nach dem Lächeln der Mutter, der Ausdruck seines Werbens, etwas von dem Zuge des Herzens zur Herstellung eines sozialen Kontaktes ahnen. Bald lächelt das Kind auch da, wo ihm Fremde mit aufmunterndem Lächeln begegnen und beweist damit, wie wenig es mit seiner Reaktion an bekannte Personen gebunden ist, und wie sehr schon im frühen sozialen Kontakt ein Überspringen freundlicher Gesinnung, eine geistige Haltung elementarer Art, wirkt.

Was positiv in Annäherung und Anlächeln in Erscheinung tritt, erscheint negativ in der Abwehr und Ablehnung. Und auch hier ist es zunächst wieder das menschliche Gesicht, das am entschiedensten zur Stellungnahme drängt. Freundliche und feindliche Gesichter sind es in der Tat, die des Kindes Reaktionen auf dieser Stufe am sichtbarsten geistig bestimmen. Nicht nur, indem biologisch bedeutsame Reaktionen (Strebungen und Abwendungen) durch seelisch-geistige Primitiverlebnisse vertieft werden, sondern indem zu gleichgearteter Ausdrucksgestaltung gedrängt wird, die selbst wieder freundliche und feindliche Haltung verrät.

Vom Typus dieser Begegnungen mit den menschlichen Gesichtern der nächsten Umwelt dürften weithin die Erlebnisse sein, die wir in der frühesten

Jugend des Kindes als erste und verbreitetste Äußerungen seiner geistigen Menschwertung beobachten können. Überall begegnet, so hat uns die Kindespsychologie gezeigt, dem Kind Gesichtshaftes, Gebärde. Lebloses und Lebendiges aller Art erscheinen ihm physiognomisch gestaltet. Dabei ist das Physiognomische selbst durch alles fundiert, was irgendwie ausdrucksmäßig wirken kann: Größe, Bewegung, Gestalt, Helligkeit, Geräusch und Klang, auch charakteristische Tasteindrücke, das alles geht in das physiognomische Erlebnis ein. Nicht weniger die Erfahrung, die über Gefährlichkeit und Ungefährlichkeit, Freundlichkeit und Feindschaft der Dinge und Wesen gewonnen wird. Dazu gesellt sich der selbst wieder physiognomisch strukturierte Niederschlag der Erfahrungen über die Behandlung, die die Erwachsenen der Umgebung den Dingen der kindlichen Umwelt zuteil werden lassen. Das alles erscheint dem Kind in die Gebärde der sinnlichen Eindrücke eingeschmolzen, in ihnen selbst gegeben und von ihnen nicht ablösbar.[1]

Der physiognomische Eindruck ist daher im Anfang der Entwicklung nur als sinnliche Gegebenheit zu begreifen. Aber ihm wohnen Bedeutungsakzente inne, die das Verhalten des Kindes unmittelbar, d. h. unter Ausschaltung aller Reflexion bestimmen. Im sinnlichen Eindruck wird ein Wollen, eine Gesinnung oder Haltung der Personen und Dinge der Umwelt, eine Lockung oder Drohung, direkt wahrgenommen. Der Akt der Wahrnehmung gilt also keiner geistig indifferenten Wirklichkeit; diese erscheint vielmehr als von primitivgeistigem Gehalt durchsetzt. Zwar ist das „Geistige", das in der biologisch bedeutsamen Relation des Gefährlichen oder des Vertrauten und in den seelischen Zuständen der Geborgenheit oder der Unsicherheit erlebt wird, völlig unmittelbar und vor aller Überlegung gegeben. Darum haftet dem primitivgeistigen Bezug auch noch kein Selbstbewußtsein im Sinne des Erwachsenen, kein bewußtes Haben und keine willensmäßige Stellungnahme an. Es fehlen noch völlig die Zeichen entwickelten Geistes. Geistiges und Sinnliches sind hier vielmehr in dichtester Verbindung und Gebundenheit in der Gebärdenschau noch vereinigt.

Nicht anders ist es mit dem Kinde selbst. Auf eine Gebärde antwortet es mit einer Gebärde und gestaltet dabei sein Erleben wieder in sinnlicher Form. In der Unablösbarkeit des inneren Lebens von der Gebärde, die für die frühe Stufe der Entwicklung kennzeichnend ist, liegt dabei zugleich ein Aus-

[1] Es ist begreiflich, daß auf dieser Frühstufe ganzheitlicher Wahrnehmung, in der der Totaleindruck der Umweltgegebenheiten als Gebärde erlebt wird, isolierbare Teilinhalte für das Erleben des Kindes noch kaum bestehen. Darum ist ihm auch eine teilinhaltliche Beachtung i. e. S. auf dieser Stufe noch nicht möglich. Wenn daher, wie in Übereinstimmung mit R. Scholl neuerdings P. Engel (ds. Ztschr. Jahrg. 36, Heft 7/10) feststellte, alle Kinder des frühen Alters auf den Teilinhalt der Form zu reagieren scheinen, so handelt es sich dabei um einen Effekt, der von anderer psychologischer Herkunft ist als die teilinhaltliche Beachtung späterer Entwicklungsstufen: In die physiognomischen Eindrücke der frühen Kindheit gehen offensichtlich charakteristische Raumformen leichter als bestimmende Momente ein, denn Farben.

druck für die Tatsache, wie selbstverständlich auch im Subjekt, genau wie im Objektiven, hier noch Sinnliches und Primitiv-Geistiges ineinander verwoben sind. Wenn irgendwann in der Gesamtentwicklung, dann ist in diesen Anfängen seines geistigen Seins das kleine Kind totale Einheit körperlich-seelisch-geistiger Art. In totaler und zunächst unauflösbarer Ganzheitlichkeit begegnen ihm auch die Dinge der Welt, die es physiognomisch erlebt. Subjektiver und objektiver Geist sind daher auf dieser Stufe so wesens- und gestaltverwandt, daß der eine nicht ohne den andern zu denken ist und keiner als Erzeuger oder Erreger des andern mit Sicherheit bezeichnet werden kann.

Wie eng mit der Stufe des Physiognomischen die Fähigkeit der symbolischen Gestaltung zusammenhängt, wie sogar über die Physiognomie des Wortklanges der Weg von der Ausdruckssprache zur Darstellungssprache hinüberführt, das habe ich an anderer Stelle zu zeigen versucht (Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, S. 99 f.); ebenso auch, wie weit in das Erleben des Erwachsenen die Tiefenschicht des Physiognomischen noch hineinreicht. (Das physiognomische Verstehen in seiner allgemeinpsychologischen Bedeutung. In Ganzheit und Struktur: Festschrift zum 60. Geburtstag Felix Kruegers, 1934.) Das alles soll hier außer Betracht bleiben, nur der Nachweis der umfassenden Bedeutung des Physiognomischen für den Anfang der kindlichen Entwicklung sollte unter Rückgriff auf bekanntere Tatsachen der Kindespsychologie soweit erbracht werden, wie für eine skizzierende Betrachtung des Anfangs der geistigen Entwicklung nötig ist.

2. Die Überwindung der physiognomischen Stufe. Ist auf der Stufe des Physiognomischen die Umwelt dem Kind noch dicht verbunden, so daß geradezu sein eigenes Sein und Erleben von den Ausdrucksgestaltungen der Umgebung selbst geformt und zur Gestaltung aufgerufen wird, so lockert sich das Verhältnis von Kind und Umwelt in dem Grade, in dem Reflexionen sich zwischen Subjekt und Objekt einschieben. Die beginnende Reflexion muß dabei zugleich die physiognomischen Bilder der Frühstufe zerstören. Sie distanziert die Eindrücke und lockert, weil sie zur gliedernden Betrachtung der Eindrücke Anlaß gibt, die ganzheitliche Struktur der Bilder. Mit der Vergrößerung der Distanz und mit der Auflösung der physiognomischen Ganzheit aber geht notwendig Hand in Hand eine Zurückdrängung der starken Affekte, von denen bis dahin die Wahrnehmungen des Kindes zwangsläufig begleitet waren. Und wie die Reflexion vom Zwang des bis dahin beherrschenden Eindrucks befreit, so löst sie zugleich auch vom Zwang des Ausdruck-Gestaltenmüssens. Am Rückgang der kindlichen Affektmimik erkennt man daher am leichtesten, wann die Welt der Gebärden einer Welt gebärdenloser dinglicher Gegenstände im Sinne des Erwachsenen Platz zu machen beginnt.

Diese selbe Entwicklung aber ist noch an einem anderen oft beschriebenen Faktum des frühkindlichen Alters zu beobachten, dessen wir an dieser Stelle auch nur in Kürze gedenken können. Wer die Erscheinungen des ersten Trotzalters auf ihre Entstehung hin betrachtet, muß den Eindruck gewinnen,

daß nun Autoritäten, die bis dahin das Verhalten des kleinen Kindes regulativ bestimmten, ihre Wirksamkeit eingebüßt haben. Und in der Tat fällt mit der Überwindung der physiognomischen Stufe eine Fülle von Faktoren hinweg, die bis dahin des Kindes Verhalten mitbestimmten. Ein Beispiel: Die Mutter hatte den Ofen als „heiß" bezeichnet und dabei mit erhobenem Finger und scharfem Zischlaut das Gefährliche des Ofens so demonstriert, daß in der Wahrnehmung des Kindes der Ofen selbst das Aussehen des Gefährlichen und Drohenden erhielt. Sie hatte damit dem Ofen eine Physiognomie gegeben, die des Kindes Verhalten zum Ofen wirksam bestimmte: Er wurde als gefährlich gemieden. Sobald das physiognomische Sehen nicht mehr die vorherrschende Form der Umweltbegegnung ist, dann zeigt sich sofort der Wegfall der Schranken, die der Ausdruckscharakter des Ofens bisher für das Kind aufgerichtet hatte. Es glaubt nicht mehr an seine Gefährlichkeit; und mag auch zunächst noch eine gewisse Unsicherheit bleiben, die nur eine zögernde Annäherung gestattet, so scheint es doch gerade so, als wenn die Aufgabe, die Gefährlichkeit des Ofens versuchend zu prüfen, von dem Kinde nun als dringende Aufforderung empfunden würde. Indem es sich aber dem Ofen nähert, verstößt es gegen die Ordnungen, in denen es bis dahin widerspruchslos lebte. Sein Verhalten gibt Anlaß zu Rügen und Strafe. Die innere Nötigung aber, trotz des erzieherischen Eingriffs der Eltern die tatsächliche Ungefährlichkeit des Ofens aufs neue zu prüfen, bleibt für das Kind bestehen, und sein Verhalten wird nun als Trotz gedeutet.

Wir brauchen hier der Frage, inwieweit das veränderte Verhalten des Kindes von der Umwelt her bestimmt ist, noch nicht grundsätzlich nachzugehen. Wir dürfen vielmehr als sicher unterstellen, daß die Beobachtung des elterlichen Verhaltens, das die Furcht vor dem als gefährlich hingestellten Ofen nicht erkennen läßt, zusammen mit der kindlichen Nachahmungsneigung die Gültigkeit des physiognomischen Eindrucks fraglich macht. Daß aber zugleich auch ein innerer Entwicklungsfortschritt nötig ist, damit das Kind den Übergang aus der Stufe des Physiognomischen vollzieht, zeigen die in jeder kindlichen Entwicklung zu beobachtenden Fälle, in denen Eltern lange vergeblich den Versuch machen, durch Streicheln, Loben und Locken eines gefürchteten Hundes, durch freundliche Begrüßung abgelehnter Personen die physiognomischen Schranken, die das Kind um sich aufgerichtet hat, niederzulegen.

Gewiß, auch über die eigentliche Zeit des physiognomischen Wahrnehmens hinaus erfährt die Umwelt noch affektive Beachtung seitens des Kindes. Und physiognomische Züge mischen sich noch lange in die kindliche Wahrnehmung ein, so sehr, daß Ähnlichkeiten, die das Kind in der Welt der dinghaften Gegenstände erlebt, weithin nur als Verwandtheiten der Ausdruckscharaktere begriffen werden können. Aber diese Ausdruckscharaktere verlieren in der Folgezeit zunehmend an maßgebender Bedeutung. Schon deshalb, weil das Kind in der Auseinandersetzung mit der Umwelt seine Besonderheit immer deutlicher erlebt.

Darum verdient hier noch ein anderes für den geschilderten Übergang charakteristisches Moment Erwähnung. In der Zeit, in der das Kind sich so aus den Schranken seiner physiognomischen Welt entfernt, verlieren die dinghaften Erscheinungen der Umwelt an lebendiger Eindruckskraft. Nicht mehr steht überall dem gebärdengestaltenden Kind die Gebärde der Dinge gegenüber. Wo die Gebärde zerfiel, steht nun ein prüfendes und wollendes Wesen einer Objektwelt gegenüber. Und darum hebt sich nun das Kind selbst deutlicher aus seiner Umwelt heraus. Es beginnt von sich in der ersten Person zu sprechen, charakteristischerweise in der Zeit der ersten Trotzperiode, die zusammenfällt mit der Überwindung der Vorherrschaft der physiognomischen Stufe. War in der bisherigen Welt der lebendigen Gesichter und Gestalten das Kind gleichsam „eines unter gleichen", so steht ihm nun eine Umwelt gegenüber, die nicht mehr in allen ihren wesentlichen Gestaltungen seinem eigenen Sein entspricht, gegenüber der vielmehr sich seine Eigenart ohne besondere Reflexion für die eigene Erfahrung deutlich genug ergibt.

3. Das magische Deuten.[1] Gerade in der Auseinandersetzung mit einer ihm nicht mehr gleichen Umwelt erlebt sich nun das Kind als ein mit Kraft begabtes, wollendes Wesen, das seine Kräfte an den Kräften der Umwelt mißt. Und seine Umwelt ist noch voller Kräfte. Nicht mehr liefert zwar die Erscheinungsweise der Umwelt dem Kind klare Erkenntnisse darüber, inwieweit die in Dingen und Personen wirkenden Kräfte ihm günstig oder abgünstig gesinnt sind. Das Kind weiß allmählich, gerade aus der Erfahrung, die es bei Überwindung der physiognomischen Schranken gewann, daß scheinbar Gefährliches ungefährlich sein kann und scheinbar Harmloses sich als gefährlich zu entpuppen vermag. Daß Gefahren in seiner Umwelt lauern, empfindet es täglich. Der sonst so ungefährliche Tisch stößt es an den Kopf; das Messer, mit dem es heimlich schon oft schnitt, fährt ihm tückisch in den Finger; der glatte Fußboden bringt es zu Fall; Schalen und Teller entwischen boshaft seinen Händen. Menschen halten ihre tatsächlichen oder vermeintlichen Zusagen nicht, Vertrauen erweist sich als ungerechtfertigt, und alle ängstliche Vorsicht schützt nicht vor Schaden.

In dieser Welt der Unsicherheiten bedeutet das „Gesicht" der Dinge keine verläßliche Auskunft mehr. Hinter den Dingen, aus ihnen und durch sie hindurch wirken unverkennbar Kräfte unsichtbarer Art. Erst wer diese Kräfte erkundet, wer sie in seinen Besitz bringt oder sie für sich durch angepaßtes Verhalten gewinnt, ist einigermaßen sicher. Die Erkundung der Kräfte und ihrer Wirkungstendenzen wird daher zur wichtigen Aufgabe; Inbesitznahme der Kräfte erscheint als Gewinn, und ein Verhalten, das die Gefahren der

[1] Hier besteht die Verpflichtung, auf das überaus anregende Buch von R. R. Schmidt, „Der Geist der Vorzeit" hinzuweisen, das zwar die Stufe des physiognomischen Schauens nicht darstellt, dafür aber die magische Stufe der Menschheitsentwicklung eingehend und aufschlußreich behandelt und ihr als nächste die Stufe des Mythischen folgen läßt, ein Buch, das gerade der Jugendkundler studieren sollte (Keil-Verlag 1935).

Umwelt beschwörend überwindet, ist nahegelegt. Der Erkundung der Kräfte dient die magische Befragung, das magische Orakel, oft sogar die Herausforderung des Unheimlichen, das das Kind erkennen will. Herr der Kräfte sucht es durch magische Übertragung zu werden; wer den Gewinnmarmel eines andern mit seinem eigenen Spielmarmel lange genug zusammen in der Hosentasche tragen durfte, kann damit rechnen, daß die Gewinnkraft herüberwandert. Wer etwas von seinem Feinde besitzt, glaubt durch diesen Besitz des Feindes selbst und seiner Kraft Herr geworden zu sein (magische Partizipation). Angepaßte Maßnahmen können bisher feindliche oder neutrale Kräfte in eigenen Dienst nehmen; bestimmte Zeremonien des Aufstehens, des Waschens und des Ankleidens, Erfüllung bestimmter selbstaufgelegter Bedingungen,, das alles sind Mittel des magischen Zaubers, von dem jedes Kind auf einer gewissen Stufe seiner Entwicklung Gebrauch macht. Mindestens der Glaube, daß der Wunsch nach schönem Wetter, laut geäußert oder gedacht, schlechtes Wetter nach sich ziehen müsse, ist bei fast jedem Kind zu beobachten. Und das Ungünstige denken über Wetter, Schulerfolge und Weihnachtsgeschenke, damit „Gutes daraus komme", begegnet uns mehr oder weniger deutlich im „Seelenbinnenleben" jedes Kindes. Und wo wäre der Erwachsene, der völlig frei wäre von Lebensäußerungen dieser magischen Stufe! —

Man sieht, die Problematik des kindlichen Lebens hat sich gewandelt. Die Welt ist nicht mehr eine Welt freundlicher und feindlicher Gesichter; sie ist eine Welt wirkender, aber unsichtbarer Kräfte geworden, die sich wieder als freundliche und feindliche Kräfte darstellen, die aber für das magische Bewußtsein eines wollenden Wesens sich entscheidend in beherrschte und nichtbeherrschte Kräfte gliedern. Unbeherrschte Kräfte, nicht mehr eindeutig in der Gebärde der Dinge und Personen angezeigt, haben im höchsten Grade das Moment des Geheimnisvollen an sich, und darum üben sie auf Denken und praktisches Verhalten des Kindes eine beunruhigende Wirkung aus.

Als geheimnisvolle und unsichtbare Kraft nähert sich diese neuerlebte Gegebenheit dem Phänomen des Geistes. Ist doch auch der „Geist" eine unsinnliche Kraft, deren Realität erlebt wird. Noch wird zwar dieses Geistige in erster Linie unmittelbar hinter der Objektwelt gesucht. Daraus ergibt sich seine eigentümliche Gebundenheit im Subjektiven und Objektiven.

Wo aber Geist ist, da ist auch Deutung. Nicht mehr unmittelbare und unreflektiert erfahrene Bedeutung, wie auf der Stufe des Physiognomischen, sondern eine Deutung, die weniger mit den Mitteln der Reflexion arbeitet als auf späterer Stufe. Das Deuten ist vielmehr noch vielfältig nur ein Enthüllen der Absichten der Kräfte, wie es durch Befragung, Orakel und immer erneutes Versuchen geschieht.

Gleichwohl dürfen wir behaupten, daß auf dieser magischen Stufe ein Vorbegriff des Geistigen in das erkennende Bewußtsein des Menschen eintritt. Vergleicht man mit dieser Durchsetzung der gesamten Wirklichkeit durch

eine Vielzahl von Primitivgeistern die entwickelte Geistlehre moderner Religion oder Philosophie, so ermißt man zugleich den Abstand, der die magische Welt des Primitiven von der Welt des Kulturmenschen unserer Zeit trennt. Und doch sieht man hier schon Zusammenhänge, die deutlich verraten, daß die Entwicklung, die das Geistige als Kategorie genommen hat, der Stetigkeit nicht entbehrt. Und Spranger hat sicher recht, wenn er sagt, daß der Begriff „Geist" „auf einer entscheidenden Lebenskategorie beruhe, die als unüberwindbarer Rest magischer Weltdeutung stehengeblieben" sei.[1]

4. Das mythische Glauben. Die Stufe des Magischen beläßt in ihrer reinen Form den Kräften und Kraftträgern trotz ihrer Unsichtbarkeit konkrete individuelle Existenz. Dafür aber muß sie mit einer Vielzahl, im Grunde genommen mit einer unendlich großen Zahl erlebter oder als möglich angenommener Kräfte praktisch rechnen. Jede neue Situation kann mindestens zu neuen ad hoc-Annahmen über wirkende Kräfte führen. Der Zusammenhang der wirkenden Kräfte wird auf der Stufe des Magischen noch nicht erdeutet; er kommt beim primitiven Menschen höchstens auf fortgeschrittenen Stufen in übergreifenden Benennungen zum Ausdruck.

Ein solcher Zusammenhang entsteht erst, wenn sich die menschliche Phantasie in einer lockeren Schürzung von Verbindungen aller Art betätigt. Sie bildet dann Inbegriffe solcher wirkenden Kräfte, etwa bildhaft geschaute Kraftträger, deren jeder in seiner eigentümlichen, aber gleichwohl mannigfaltigen Wirkung in seinem Bereich wirksam ist. So sind wohl auf der Stufe des Übergangs vom Magischen das erste, was die Phantasie leistet, eigentümliche Verdichtungen erlebter oder angenommener Kräfte zu charakteristischen vorgestellten Trägern. Es entsteht die Welt der Hexen, der Feen, der Riesen, Zwerge und Götter, an die auch die Kinder unserer Kultur bereitwillig glauben.

Gegenüber dieser Welt gibt es kaum noch den direkten Weg zur Praxis, wie auf der Stufe des Magischen. Hier bleiben auch nicht mehr Einzelerfahrungen Anlässe zu neuen Annahmen über Kräfte und Kraftträger. In dem Grad vielmehr, in dem die verdichteten Gestalten der neuen Phase als mit- und gegeneinanderwirkend gedacht werden, ergeben sich Möglichkeiten, Erfahrungen aller Art auf das entstehende System der Kraftträger zu beziehen. Diese stehen nun nicht mehr nur als unerkennbare Mächte hinter den Dingen, mit denen sie sich durch magische Innewohnung verbinden können. Sie sind untereinander verbunden und gestatten die Ausdeutung einer eigentümlichen, über die sinnliche Erfahrung hinausgehenden Welt, deren Realität gleichwohl jede neue Erfahrung zu bestätigen scheint.

Kein Wunder, daß die Phantasie, dieses wichtigste Instrument primitiver Deutung, den lebendigen Zusammenhang im System der Kraftträger sucht und ausweitet. Ja, die phantastisch symbolische Ausdeutung, die nun einsetzt, steht unter der Wirkung der Affekte des Menschen, so sehr, daß die Ent-

[1] „Der objektive Geist" in „Forschungen und Fortschritte", 1. Juli 1934.

ladung der Affekte in beseelten Bildern und Bildfolgen geradezu ein Bedürfnis wird, Mittel einer Abreaktion, dessen sich das erregte Gefühl in immer neuen Formen bedient.

Hier ist die Geburtsstätte des mythischen Denkens i. e. S. In Märchen, Stammessagen, Legenden, phantastischen Dichtungen und ausschmückenden Erzählungen zeigt das mythische Denken seine ungeheure Fruchtbarkeit. Und je mehr die Mythen nicht nur Ausdeutung individueller Erfahrung, sondern erlebte Wahrheit der Gemeinschaft werden, um so mehr gewinnen sie traditionelle Kraft und ordnende Wirkung für das primitive Gemeinschaftsleben.

Wie sehr auch die Kinder unserer Kultur auf einer bestimmten Entwicklungsstufe eine wesensmäßige Affinität zur mythischen Welt zeigen, das erkennt man nicht nur an der Bereitschaft, mit der Märchen, Sagen und Zauberdichtungen aller Art aufgenommen werden, — so daß man mit Recht von einem Märchenalter des Kindes sprechen kann —, das wird vielmehr noch deutlich in den eigentümlichen Produktionen, die das Kind auf dieser Stufe selbst zeigt. Die Unbekümmertheit, mit der es in seinen Erzählungen die Szenen wechselt, die treibende Kraft der affektiven Erregung, von der aus sich Bildfolge und Handlung bestimmen, die Bereitschaft, zauberische Kräfte der verschiedensten Art als existierend anzunehmen, nicht zuletzt aber auch die Fülle der Gesichte, in denen dem Kinde im Dämmerlicht des Abends und vor dem Einschlafen die Welt der Gespenster, Geister, Zwerge, Hexen, Engel und Teufelsgestalten erscheint, das alles sind deutliche Zeugnisse dafür, daß die mythische Welt nicht nur aus der Umwelt an das Kind herangetragen wird, daß sie vielmehr mit der Entfaltungsstufe seines Geistes notwendig und unmittelbar zusammenhängt. So sehr, daß Jung und sein Kreis geradezu von „archetypischen" Bildern sprechen, die das kollektive Unbewußte in jedem Menschen produziere.

Wir vermögen heute kaum zu entscheiden, durch wieviel Jahrtausende hindurch die Menschheit auf der Stufe des Mythischen lebte. Und es wird keiner Zeit völlig gelingen, mit Sicherheit die Überwindung mythischer Überreste zu behaupten. Jede ungeprüfte und doch geglaubte und gelebte Voraussetzung, die wir machen, gehört, genau genommen, dem Bereich des Mythischen an. Und auch da, wo das sog. kritische Denken einsetzt oder eingesetzt hat, ist der Beweis noch nicht erbracht, daß das Resultat der Kritik nicht von einem anderen und höheren Standort aus selbst wieder als Mythos betrachtet werden darf. In unserer Zeit erfährt der Begriff des Mythos als Inbegriff der ungeprüften Voraussetzungen des Lebens und der Lehren geradezu seine Rehabilitation. Die Pädagogik und die Kindespsychologie haben allen Grund dazu, diese Rehabilitation ernst zu nehmen. Denn gerade in der Naivität der mythischen Haltung, in der drängenden Gestaltungskraft, die auf der mythischen Stufe die Affekte besitzen, liegt eine eigentümliche schöpferische Kraft begründet, die der Stufe des Mythischen eigentümlich ist. Nicht nur sind aus dem Mythos der Völker ihre großen Dichtungen erwachsen, nicht

nur stand künstlerisches Schaffen in vielfältiger Abhängigkeit von mythischem Erleben, auch das sog. geniale Alter des Kindes, die Zeit, in der es unbekümmert und frei ausströmend fabuliert, deutet und gestaltet, verrät die eigentümliche Fruchtbarkeit der mythischen Entwicklungsschicht.

Mag auch der mythische Geist dem skeptischen Kritiker später Kulturen, der alles zum Objekt prüfender Reflexion erhebt, als ein Geist der Gebundenheit erscheinen, weil er gläubig bejaht, was ihm Tradition und Erfahrung als gültig vorstellen; — nirgendwann in der Entwicklung des menschlichen Geschlechts fühlt sich der schaffende Geist in gleichem Grade frei wie auf der mythischen Stufe. In der Großartigkeit seiner naiven, unbekümmerten Schöpfungen spiegelt sich das Selbstbewußtsein eines Geistes, dem die Gestaltung und Ausdeutung seiner Erlebnisse und Erfahrungen als Sinnerfüllung geistigen Seins erscheint.

Im mythischen Weltbild sind Tier, Pflanze, Stern, Mensch und Gottheit auf geheimnisvolle Weise lebendig verbunden. Alles, was der Erfahrung zugänglich ist, kann in die Sphäre geistigen Seins hineingezogen werden, zwar mannigfach gewandelt, aber doch im Urtümlichen lebendig und schicksalhaft geeint. Nirgendwann in der Entwicklung des menschlichen Geschlechts gestaltet menschlicher Geist gleich unbekümmert Werke der Kunst, formt aufrüttelndes Erlebnis gleich leicht religiöse Gestalten und schafft Übereinstimmung anerkannter Mythen gleich selbstverständlich geordnete Gemeinschaft.

Wo der mythische Mensch die Begegnung einer menschlichen Gestalt mit Hexen und Riesen darstellt, da meint er, unbewußt, sich selbst in der Auseinandersetzung mit den Trägern übermächtiger Kräfte; wo er Stammessagen formt und gläubig weitergibt, da erlebt er seine Ursprungsgemeinschaft mit Göttern und Riesen; wo religiöse Mythen schildernd das Leben der Götter beschreiben, da ist er selbst einbezogen in die Wirkungssphäre des Göttlichen. Sein eigenes Geschick ist es, was ihm in seinen Deutungen erscheint. Selbst mythischen Ursprungs, mythischer Kräfte teilhaftig, gestaltet er eine Welt voller Mythen, in denen sich seine letzten Erkenntnisse niederschlagen und die Unbedingtheit seines Glaubens, frei von Skepsis, ihm Lebenshalt und Lebenssicherheit gibt.

5. Das zweckmäßige Tun. Ehe wir die auf der Stufe des Mythischen aufbauende Stufe des geisteswissenschaftlichen Verstehens schildern, greifen wir zurück auf einen zweiten Entwicklungszug, der bereits in der frühen Kindheit einsetzt. Lange bevor der menschliche Geist sich zu jener Stufe der Entwicklung emporhebt, erwachen in ihm andere Formen geistigen Seins. Nicht die gesamte Wirklichkeit wird vom Anfang frühester Entwicklung an in physiognomischer Schau erfahren. Was alltäglich ist, was Dienstfunktion hat bei der Befriedigung der Bedürfnisse, was Gerät ist, wie Werkzeug und Kleidung, trägt zwar vielfach die Physiognomie des Eigentümers, ist aber gleichwohl nicht mit selbständiger Bedeutung beladen wie die Objekte physiognomischen Wahrnehmens. Darum kann der Mensch, sei er Kind oder Primitiver, auf der

Frühstufe seiner Entwicklung in der nicht physiognomischen Wirklichkeit am leichtesten ein zweckgerichtetes, praktisches Tun gestalten, innerhalb dessen er durch kausal verknüpfte Maßnahmen seine Zwecke verwirklicht. Wenn K. Bühler im Schnur-Zwiebackversuch im letzten Viertel des ersten Lebensjahres zum erstenmal beim Kinde experimentell eine sinngemäße Aufgliederung einer komplexeren optischen Situation nachweisen konnte, dann steckt in seinem Nachweis zugleich die Feststellung, daß der subjektive Geist des Kindes dieser Altersstufe hier mit Hilfe der Durchgliederung einer optischen Situation eine elementare Beziehungserfassung vollzieht. Damit ist der Nachweis für den Einsatz der Intelligenz erbracht. Zwar keiner Intelligenz, die sich in selbständigen und selbstwertig gewordenen Gedankengebilden ergeht, sondern einer im strengsten Sinne praktischen Intelligenz, für die der Anlaß zum Einsatz im Streben nach Bedürfnisbefriedigung und der sichtbare Erfolg in einer praktischen Leistung besteht. So sehr sich hier noch die Intelligenz dem praktischen Tun verbindet, so sehr ist doch die Wirklichkeitserfassung, die sie leistet, schon von rationaler Struktur. Bringt sie auch noch keine Erkenntnis ihrer selbst wegen, so leistet sie doch Erkenntnis an Dingen und Sachverhalten im Zusammenhang mit den praktischen Aufgaben des Lebens.

Zwar kann von einer Reflexion des subjektiven Geistes auf sich selbst auf dieser Stufe der Entwicklung noch nicht die Rede sein. Immerhin ergibt sich aber innerhalb der physiognomisch neutralisierten Erscheinungsbezirke nun doch ein grundsätzlich anderes Verhältnis von Subjekt und Objekt. Der noch nicht zum Selbstbewußtsein erwachte, in das praktische alltägliche Tun hineinwirkende subjektive Geist steht einer entgeisteten Wirklichkeit gegenüber, mindestens einem Ausschnitt der Welt, in der ihm Bedeutungsbeladung selbständiger Art nicht begegnet. Dieses eigentümliche Verhältnis erzeugt auch ohne Reflexion eine Überlegenheit des Subjekts. Der praktisch gestaltende Mensch, der sich seiner Intelligenz bedient, fühlt sich der Umwelt, die ihm nicht selbst als kraftgeladen erscheint, übergeordnet. Er ist der „Macher". Kein Wunder, daß auf einer bestimmten Altersstufe, etwa um das 4. und 5. Lebensjahr, die Kinder unserer Kultur in ihre Bezüge zur Umwelt theoretisch und praktisch die Kategorie des „Machens" immer wieder hineintragen. Nicht völlig anders dürfte dieser Lebensbezirk in der Frühentwicklung der Menschheit ausgesehen haben. Zwar wirkten dort Vorbild und Nachahmung noch nicht so steigernd und sichernd auf das praktische Tun wie in unserer technischen Gegenwart. Aber bestimmte Bezirke des alltäglichen Lebens zeigen nun hier wie dort doch schon die Überlegenheit des machenden, seiner überlegenen Kraft bewußten Menschen. Es erscheint uns daher nötig, hier von einer besonderen Entwicklungsstufe zu sprechen, die, gekennzeichnet zwar durch rationale Fundierung, jedoch noch nicht unabhängig von Tat und Bedürfnis, eine physiognomisch neutralisierte Wirklichkeit in einfachen Zweck-Mittel-Relationen denkend und handelnd angeht.

Es kann nicht ausbleiben, daß aus dieser Sphäre des „Machens" Herüber-

wirkungen in die magische Sphäre stattfinden. Darum durchwirkt sich das Magische vielfältig mit kurzen praktischen Reflexionen, und im Gebiete des Mythischen erweist sich der Wunsch des „Machenkönnens" als Triebfeder zauberischen Denkens und zauberischer Praxis. Die eigentümliche Doppelwelt, in der das sechs- und siebenjährige Kind lebt, kann nur dann verstanden werden, wenn man sich vergegenwärtigt, daß hier rational fundiertes „Machen" unter der Führung der praktischen Intelligenz eine dichte Verbindung mit einer Welt geheimnisvoller und nie vollständig beherrschbarer Kräfte eingeht.

6. Das rationale Denken. Die praktische Intelligenz, das Zeichen des Geistes auf der Stufe des „Machens", steht nicht so unverbunden neben der theoretischen Intelligenz einer späteren Stufe, wie man gemeinhin glauben machen möchte. Schon da, wo vorausgreifende Überlegungen das praktische Tun vorbereiten, hat sich eine gewisse Ablösung der theoretischen Intelligenz von der Praxis vollzogen. Und wo gar im Einsatz der Intelligenz versuchs- und probeweise Lösungen praktischer Probleme vorweggenommen werden, da liegt erst recht eine deutliche zeitliche Scheidung von theoretischer Erwägung und praktischem Tun vor. In dem Grade, in dem sich die Überlegung gegenüber Tat und Bedürfnis des Augenblicks verselbständigt, entfernt sie sich aus den Bezügen des praktischen Lebens. Ihr Ergebnis ist rationale Erkenntnis an sich.

Wo solche rationale Erkenntnis entsteht, da erwächst aus der Naturbeherrschung praktischer Art die Naturwissenschaft als Erkenntnisprodukt. Zwar ist die ungeprüfte Welt des Magischen und des Mythischen dem Ansatz naturwissenschaftlichen Denkens nicht gemäß. Wo mit Kräften spekuliert wird, deren Existenz nur vor nichtprüfendem Denken besteht, da kann im Ergebnis eine streng rationale Wissenschaft auch dann noch nicht entstehen, wenn die Haltung der menschlichen Erkenntnis dem Rationalen zuneigt. Wer etwa die Anfänge biologischen und anthropologischen Denkens am Anfang der Neuzeit einer genaueren Sichtung unterzieht, wer die Lehren des Paracelsus, aber auch die Reflexionen führender Alchimisten auf ihre wissenschaftliche Geltung prüft, der entdeckt darum neben tiefen, geradezu prophetischen Erkenntnissen eine Fülle wissenschaftlicher Schlacke, die nur dem nicht als grundsätzlich wertlos erscheint, der von der Überzeugung durchdrungen ist, daß hier ein neues und bedeutsames Instrument des menschlichen Geistes sich neuer Gebiete der Wirklichkeit bemächtigte, innerhalb deren magisches und mythisches Denken noch weithin herrschten.

Wer für diese eigentümliche Haltung Beweise aus der kindlichen Entwicklung sucht, der sei nur auf die Art verwiesen, in der noch das 10- und 11jährige Kind physikalisch und das 12- und 13jährige Kind biologisch denken. In das physikalische Denken geht bis zu dieser Altersstufe fast überall noch das primitive Kraft-Denken ein: ein schwimmendes Schiff hat die „Kraft", sich im Wasser zu halten, auch wenn es aus Eisenplatten gebaut ist; ein untersinkendes Eisenstück hat die „Kraft", das Wasser beiseitezudrücken, gleich-

gültig, ob sein Gewicht größer oder kleiner ist als das Gewicht der Platten, aus denen das Schiff gebaut wurde. Rationales Denken naturwissenschaftlicher Gerichtetheit versucht sich so auf dieser Stufe immer wieder an Erfahrungen und Erkenntnissen, die selbst vor aller rationalen Sicherung stehen. Auch dann, wenn etwa mit dem 12. Lebensjahr vom Durchschnittskind kausale und finale Betrachtung geschieden und damit physikalisches und biologisches Denken in ihrer Verschiedenartigkeit auseinandergehalten werden können, bleibt doch noch, mindestens im Gebiete des Biologischen, die Fülle der ungeprüften Voraussetzungen eine Quelle ständiger wissenschaftlicher Fehlleistungen. Sogar dann, wenn das Kind im Unterricht davon Kenntnis genommen hat, daß der Baum zwischen Blattstiel und Zweig eine Korkschicht baut, durch die das Abfallen der Blätter ohne Verwundung des Baumes ermöglicht wird, bleibt doch der Laubfall im Bewußtsein des Kindes noch lange Ausdruck der Ermüdung des Baums und seines Schlafenwollens. Es wäre völlig verfehlt, wollte man, wozu F. Blättner zu neigen scheint, annehmen, daß der Unterricht in den naturkundlichen Disziplinen je imstande wäre, auf früher Entwicklungsstufe die Reste magisch-mythischer Haltung zu beseitigen, die der Entwicklungshöhe des kindlichen Geistes noch entsprechen. Erst wenn diese Stufe überwunden ist, weil sie der Höhe der Entfaltung des kindlichen Geistes nicht mehr entspricht, findet der naturwissenschaftliche Unterricht die Resonanz und das bereitwillige Verständnis, das zur Überwindung des mythischen Denkens im Bereiche der Naturwissenschaft führt. Darum entsteht reine naturwissenschaftliche Haltung erst dann, wenn auch die Voraussetzungen und Grundbegriffe naturwissenschaftlichen Denkens von rational-kritischer Erkenntnis ergriffen werden.

Daß diese Stufe der Entwicklung trotz aller Darbietung und Darstellung naturwissenschaftlicher Sachverhalte zum Teil nicht einmal in unseren höheren Schulen erreicht wird, ist nur ein Beweis dafür, wie nachhaltig die Welt mythischen Kraft-Denkens auch in unserer Zeit sich noch erhält.

7. Das geisteswissenschaftliche Verstehen. Kritische geisteswissenschaftliche Besinnung dürfte der Menschheit erst dann möglich geworden sein, nachdem sie durch die Schulung des naturwissenschaftlichen Denkens hindurchgegangen war. Geisteswissenschaftliches Verstehen im eigensten Sinne gelingt auch den Kindern unserer Kultur erst in und nach der Reifezeit, nachdem die Stufe des mythischen Denkens in ihrer Geltung durch die Formen und Methoden naturwissenschaftlichen Denkens erschüttert wurde. So ist in diesem Sinne das geisteswissenschaftliche Verstehen unserer Zeit zwei Entwicklungszügen nebeneinander verpflichtet. Verbindet die maßgebende Funktion, die das Phänomen des Geistes für sie besitzt, sie aufs engste mit der Entwicklungslinie, die vom Physiognomischen über das magische Deuten zum mythischen Erkennen emporsteigt, so verbindet die Tendenz zur Prüfung ihrer Voraussetzungen und zum Einsatz aller kritischen Mittel sie, mehr als man gemeinhin zugibt, doch auch der Naturwissenschaft unserer

Zeit. Mit dieser Feststellung wollen wir keineswegs auch nur angenähert den Versuch machen, die Selbständigkeit der Geisteswissenschaften zu bestreiten oder ihren Erkenntniswert zu begrenzen. Nur glauben wir nicht, daß die grundsätzliche Ablehnung naturwissenschaftlicher Erkenntnisweise, die nicht selten bei Geisteswissenschaftlern begegnet, der kaum bestreitbaren Tatsache Rechnung trägt, daß die Geburt der Geisteswissenschaften im heutigen Sinn eine gewisse Höhe der Entfaltung der rationalen Logik und Naturwissenschaft voraussetzte.

Wie in der Reifezeit beim Kinde auf dem Wege über selbstreflektierende Haltung, personales Interesse und Differenzierung des Wertlebens das Verstehen zum Instrument der geistigen Welt wird, hat der Verfasser an anderer Stelle (Psychologie der Oberstufe, S. 159—253) zu zeigen versucht. Es erübrigt sich hier, den dort dargestellten Entwicklungen zu folgen. Nur die Stufe anzugeben, auf der die Entfaltung des Geistes sich heute befindet, erschien uns als unumgänglich.

8. Eine Anzahl von Stufen der geistigen Entwicklung, die, im wesentlichen in zwei verschiedenen Zügen nebeneinander aufzeigbar, Ausdruck der Entfaltung des Geistigen sind, darzustellen, war das Anliegen unserer bisherigen Betrachtung. Einer Betrachtung, bei der wir auf Erkenntnisse der Kindes- und Völkerpsychologie nur so weit zurückgriffen, als nötig war, den Zusammenhang der Entwicklung und ihre eigentümliche Abfolge begreiflich zu machen. Dabei kam es uns nicht darauf an, in funktionspsychologischer Betrachtung von den Mitteln der geistigen Entwicklung zu sprechen, obwohl auch diese Betrachtung zu gleichartigen Ergebnissen hätte führen können. Was uns hier vornehmlich anging, war vielmehr die eigentümliche Grundstruktur und Inhaltlichkeit des sich im Konnex mit der Umwelt entfaltenden Bewußtseins, war die Schichtung des Geistigen in subjektiver und objektiver Hinsicht, war, kurz gesagt, das Problem der Schichtenfolge des sich entfaltenden Geistes.

Dabei darf jedoch der Begriff der Schichtung nicht die Vorstellung erzeugen, als wenn im Nacheinander der geistigen Entfaltung jeweils immer nur eine Schicht die Inhalte des Bewußtseins allein zu bestimmen vermöchte und als wenn in einer bestimmten Situation des Lebens die stufengemäß vorherrschende Schicht allein darüber entschiede, wie sich der Mensch geistig betätigt und von welcher Art das Bild der Wirklichkeit ist, die er erfährt. Vielmehr ergibt eine genauere Betrachtung, daß in jeder Situation, in der die höheren geistigen Vorgänge ausgeschaltet sind, aus tieferen Schichten heraus bestimmte Erscheinungen in den Vordergrund treten: Wo der Mensch durch Eindrücke der Umwelt überrascht wird, wo, wie im Zustand der Erschöpfung, des Fiebers, des Schlafs oder der Trunkenheit kritische Funktionen weder im rationalen Denken noch im geisteswissenschaftlichen Verstehen sich auswirken, da treten die Stufen des Physiognomischen, des Magischen und des Mythischen stärker als sonst zutage. Und wo schnelles Handeln ge-

fordert ist, da bricht auch oft bei dem Menschen noch, der sonst aus theoretischer Haltung heraus lebt, das unreflektierte zweckmäßige Tun einer früheren Entwicklungsstufe erkennbar durch.

Überhaupt wäre es falsch, wenn man glauben wollte, die lebendige Tätigkeit des menschlichen Geistes sei jeweils durch die höchste ihm zugängliche Form geistigen Lebens allein maßgebend bestimmt. Von den Stufen, durch die der Mensch hindurchging, geht ihm im Grunde nichts ganz verloren. Und so sehr eine entwicklungspsychologische Betrachtung die Abfolge von Stufen und Schichten nachweisen kann, so zeigt doch noch auf jeder höheren Stufe seiner Entfaltung der menschliche Geist mehr oder weniger deutlich das Ineinander aller Schichten, freilich mit verschiedener Akzentuierung. Wie denn überhaupt der Begriff der Entwicklungsschichtung nur mit Vorsicht zu gebrauchen ist: er zeigt zwar die Abfolge im allmählichen Entstehen, aber er deutet nur unzulänglich das lebendige Ineinander an, das in der Totalität des entfalteten Menschen wirksam ist, sofern sein Leben sich nicht aus der Vorherrschaft der einen oder anderen Schicht wesensmäßig bestimmt findet.

(Fortsetzung folgt.)

* *

Die Funktion verschiedengearteter Kinder in der Kindergartengemeinschaft.

Von Hildegard Hetzer und Gertrud Noelle.

1. Die Zusammensetzung der Kindergruppe als Erziehungsproblem.

Jede Gemeinschaft, auch die Kindergartengemeinschaft, wird getragen von den einzelnen Menschen, die sich in ihr zusammenfinden. Dabei ist es keinesfalls gleichgültig, wie die Menschen, die zusammenkommen, um Gemeinschaft zu werden, geartet sind. Denn die Eigenart des einzelnen bestimmt seine Funktion in der Gemeinschaft. Von ihr hängt ab, was er der Gemeinschaft zu bieten hat, was er von ihr fordert. Umgekehrt bestimmt die Eigenart der Gemeinschaft, wie weit das, was er der Gemeinschaft zu bieten hat, gebraucht wird. Die Gemeinschaft trägt ihre Glieder und wird von ihnen getragen. Die verschiedensten Gemeinschaftskräfte müssen von den verschiedenst gearteten Menschen eingesetzt werden, um das Gemeinschaftsleben zu erhalten und zu fördern. Der Wert eines Kindes für eine bestimmte Gemeinschaft hängt nicht nur davon ab, wie es ist, sondern auch davon, wie die Gemeinschaft ist, der es zugehört oder in die es hineinwachsen soll. Die Fälle, in denen ein bestimmt geartetes Kind für jede beliebige Gemeinschaft gleichwillkommen oder gleichunwillkommen ist, sind eher als Ausnahmefälle denn als Regel zu betrachten. Selbst sehr gemeinschaftsfähige Kinder können unter Umständen in einer Gemeinschaft nicht am Platze sein und dadurch gemeinschaftsstörend werden, und Kinder, deren Gemeinschaftsfähigkeit stark beeinträchtigt ist, können sich unter günstigen Umständen einer Gemeinschaft reibungslos einordnen. Jeder Erzieher weiß das. Er weiß auch, daß das Verhältnis der verschiedenen Kräfte, die in einer Gemeinschaft wirksam sind, sehr wichtig dafür ist, ob sie ihr zum Segen oder zum Unheil werden. Dabei

scheint dieses Verhältnis oft sehr empfindlich gegen scheinbar geringfügige Veränderungen zu sein. Ein einziges Kind vermag durch sein Dasein oder sein Fehlen das Gleichgewicht einer Gemeinschaft herzustellen oder zu erschüttern, ihre Struktur gänzlich zu verändern. Dabei kommt es nicht nur auf die Kinder an, die besonders aktiv und führend hervortreten, sondern auch stille, und solange sie da sind, oft gänzlich übersehene Kinder hinterlassen, wenn sie fortgehen, eine merkliche Lücke. Da alle Störungen des Gleichgewichtes einer Gemeinschaft sich als Störungen des Gleichgewichtes einzelner Kinder auswirken, da durch sie die miterziehenden Kräfte der Kinder selbst ausgeschaltet werden, die Bedingungen für die Erziehung sich verschlechtern und die Erziehung schwieriger wird, versucht man in vielen Fällen bewußt, durch Veränderungen der Zusammensetzung einer Kindergruppe einen Ausgleich zu schaffen, wo die äußeren Umstände des gestatten. Auf diese Weise sollen dem einzelnen Kinde, der Gemeinschaft und der Arbeit des Erziehers Schwierigkeiten erspart werden. Die Zusammenfassung bestimmter Altersstufen in der Jugendgruppe entspringt diesem Wunsche nach einer für alle Teile befriedigenden Gruppierung ebenso wie die Trennung der Kinder nach Alter und Geschlecht in den Kinderheimen, und die Wünsche, die jede Gruppen- oder Heimleiterin betreffs des Kindes hat, das einen frei gewordenen Platz besetzen soll: Einen Spielkameraden für den jüngsten, ein verständiges Mädchen, das, als Führerin auftretend, den Unfrieden zwischen einigen anderen beseitigt, einen frischen Jungen, der als Rivale eines großen Jungen aufzutreten vermag, dessen Wettkampflust sonst unbefriedigt den anderen zur ständigen Beunruhigung wird.

So richtig die Lösungen sein mögen, die aus dem Verständnis für die Bedürfnisse einer bestimmten Gemeinschaftssituation herausgefunden werden, so wichtig scheint es uns, die Gesetzmäßigkeiten, die die Gunst oder Ungunst der Gruppierung bedingen, herauszustellen. Denn aus ihrer Kenntnis ergeben sich nicht nur die praktischen Lösungen für den Einzelfall, sondern wichtige Gesichtspunkte für die Organisation der Erziehungseinrichtungen, die die Erziehung in der Familie unterstützen und ergänzen. Denn diese Gesetzmäßigkeiten lassen erkennen, welches die Funktion verschiedengearteter Kinder in der Erziehungsgemeinschaft ist, in welchen Fällen und in welchem Maße die Kinder die Erziehungsarbeit mittragen helfen und wie die Gemeinschaften zusammengesetzt sein müssen, in denen fruchtbar erzogen werden kann.

Diese Gruppierungsfragen spielen dort eine ganz besondere Rolle, wo es sich um schwierige Kinder handelt, die ja im allgemeinen in ihrer Gemeinschaftsfähigkeit stark beeinträchtigt sind. Diese schwierigen Kinder sind keinesfalls, darauf kommen wir noch zu sprechen, immer als minderwertige anzusehen. Ihre Gemeinschaftsfähigkeit kann nur durch das Leben in einer Gemeinschaft entwickelt werden und ihre Einordbarkeit so weit als möglich zu fördern, liegt ebenso im Sinne der Allgemeinheit wie in ihrem eigenen Interesse. Es erhebt sich aber die Frage, ob und unter welchen Umständen gerade diese Kinder für eine Gemeinschaft tragbar sind. Wo sie untragbar werden, die Gemeinschaft belasten und stören, ist das Wohl der Gemeinschaft und ihr eigenes Wohl in gleicher Weise gefährdet und man wird einen anderen Weg finden müssen, sie zu fördern als den, sie einer Gemeinschaft von Kindern, die in ihrer Gemeinschaftsfähigkeit nicht beeinträchtigt sind, einzuordnen.

Die Beantwortung dieser Fragen für das Kleinkind in der Kindergartengemeinschaft soll auf Grund eingehender Beobachtungen in dem von durchschnittlich 30 Kindern besuchten Sonderkindergarten des Krippenvereines Tiergarten versucht werden. Gerade weil dieser Sonderkindergarten anlage- und umweltgeschädigte Kinder neben den normalen erzieht, bot er für unsere Zwecke besonders günstige Beobachtungsbedingungen. Die Beobachtungen erstrecken sich über vier Jahre und sind für die ersten drei Jahre von einer von uns (Noelle) allein durchgeführt worden. Im letzten Jahre setzte eine besonders intensive Beobachtung ein. Alle Kinder, die während dieser Zeit den Kindergarten besuchten, sind von mir (Hetzer) psychologisch begutachtet und von dem Stadtschuloberarzt Dr. Zeller eingehend untersucht worden.[1]

Wir fragen also:

1. Welche Funktion haben verschiedengeartete Kinder von 2—6 Jahren in der Kindergemeinschaft, was wollen und erwarten sie von der Gemeinschaft, was leisten sie ihr?
2. Welche Kinder sind aufeinander angewiesen, damit alle die verschiedenen Gemeinschaftskräfte zur Auswirkung und Entfaltung kommen können?
3. Welche Faktoren bestimmen die Gunst und Ungunst der Zusammensetzung der Kindergruppe?
4. Wie weit können in ihrer Gemeinschaftsfähigkeit beeinträchtigte Kinder in eine Gemeinschaft aufgenommen werden, ohne diese zu gefährden?

Wir sprechen dabei absichtlich nicht von Gruppe, denn wir wissen, daß das Kleinkind kaum Glied einer großen Gruppe in demselben Sinne wie das Schulkind zu sein vermag.

2. Der Anspruch von verschieden gearteten Kindern an den Erzieher.

Wir unterscheiden nach den Anforderungen, die die Kinder an die Gemeinschaft stellen, nach dem, was sie der Gemeinschaft zu leisten imstande sind, sechs Gruppen von Kindern. Diese sechs Kindergruppen stellen auch ganz verschiedene und in ganz verschiedenem Ausmaße Anforderungen an den Erwachsenen, dessen Hilfe bei der Einordnung in die Gemeinschaft zugleich eine der Aufgaben, wenn nicht die Hauptaufgabe des Erziehers der 2—6jährigen vorstellt. Denn das Sicheinordnen in die Kindergartengemeinschaft, die Begegnung mit Menschen, die außerhalb des engsten Familienkreises stehen, das Bewältigen der Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, daß das Kind seine Gemeinschaftsbeziehungen in steigendem Maße selbständig zu regeln beginnt, ist eine der wichtigsten Lebensfragen dieser Altersstufe. Wie weit und wozu das Kind bei diesem Hineinwachsen in die Kindergemeinschaft den Erwachsenen braucht, charakterisiert auf einer Stufe der Entwicklung, für die es selbstverständlich ist, daß der Erwachsene jederzeit vermittelnd für das Kind dort, wo sich Schwierigkeiten ergeben, eintritt, wo er ihm jederzeit helfend und führend zur Seite steht, — im Schulalter liegen die Verhältnisse anders — den Grad der Gemeinschaftsfähigkeit, den ein Kind erreicht hat in ganz ausgezeichneter Weise. Da unsere Untersuchung eine pädagogische

[1] Vgl. Hetzer-Zeller, Ambulante Beobachtung psychisch auffälliger Kinder. Zeitschrift für Kinderforschung 1935.

Ausrichtung hat, wollen wir die unterscheidbaren Gruppen von Kindern von dem Gesichtspunkt der erzieherischen Hilfeleistung her beschreiben, die sich aus den Anforderungen des Kindes an die Gemeinschaft und seiner Fähigkeit ihr zu dienen, ergibt. Die sechs unterscheidbaren Gruppen sind die folgenden:

A. Voll einordnungsfähige Kinder, die keine besondere Hilfe des Erziehers brauchen. In diese Gruppe gehören ausschließlich gesunde und gut veranlagte Kinder, die mit ihren eigenen Angelegenheiten fertig werden, die also über einen gewissen Grad von Selbständigkeit verfügen, der von ihrer Entwicklungsreife mitbedingt wird. Die kleinen 2—3jährigen, die gelegentlich in den Kindergarten aufgenommen werden, sind zu dieser selbständigen Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft im allgemeinen noch nicht fähig. Sie wachsen erst in die Gruppe der volleinordnungsfähigen Kinder hinein. Für die volleinordnungsfähigen Kinder genügt es, daß der Erzieher da ist, daß er ihnen einen günstigen Lebensraum schafft. Direktes erzieherisches Eingreifen gehört zu den Ausnahmefällen. Die Kinder brauchen ihn, abgesehen von den Fällen, in denen sie einmal mit der Situation nicht recht fertig werden, wenig. Sie hängen an ihm, aber keinesfalls so, daß sie sich immer in seiner Nähe aufhielten und seine Aufmerksamkeit ständig auf sich lenkten. Sie rufen ihn gelegentlich heran, um ihn an ihren Erfolgen, etwa einem gelungenen Bauwerk, teilnehmen zu lassen, sich mit ihnen zu freuen. Sie ordnen sich reibungslos der Gemeinschaft und den Gesetzen des Kindergartens ein. Strafen und ähnliche erzieherische Maßnahmen sind bei ihnen nahezu unnötig. Sie verteidigen sich den anderen Kindern gegenüber, sind aber auch entgegenkommend und hilfsbereit und erheben keinen Anspruch auf Führung. Bezeichnend ist, daß man sie kaum bemerkt, wenn sie anwesend sind, daß sie aber eine Lücke hinterlassen, wenn sie fehlen. Als Beispiel für zwei Kinder dieser Gruppe führen wir Helga S. und Egon H. an.

Helga 3;0 hat bei der Entwicklungsprüfung einen beträchtlichen Vorsprung aufzuweisen. Sie wird als gleichmäßig gut begabtes Kind bezeichnet, das über eigene Initiative verfügt und eine ausgezeichnete Willenshaltung aufweist. Sie ist immer beschäftigt, immer in Gemeinschaft mit anderen, holt beispielsweise, wenn sie baut, den älteren Bruder Klaus immer wieder dazu, damit er sehen kann, wie schön es wird. Wenn sie einmal allein spielt, so ist sie ganz und gar zufrieden, braucht dann wirklich keinen anderen. Fehlt sie an einem Tag, so wird das sofort an der größeren Unruhe der anderen merkbar, ist sie da, so fällt sie einem nie auf. So unbemerkt sie in der Gemeinschaft lebt, so sicher weiß sie sich durchzusetzen. Sie holt sich beispielsweise Spielzeug, das andere ihr wegnehmen, energisch zurück. Beim Erwachsenen holt sie sich Hilfe, die sie braucht, etwa das Auswaschen von Flecken in ihrem Kleide. Der Erzieher hat kaum über sie nachzudenken, muß auch kaum direkt strafend oder sonstwie bei ihr eingreifen.

Egon 5;0 ist seinem Alter gemäß entwickelt. Er erfaßt Zusammenhänge sicher, geht bei allem, was er tut, sehr gründlich und überlegen vor, wenn auch langsam, beobachtet genau, was um ihn herum vorgeht. Er ist selbständig, aber sehr einordnungsbereit. Wie bei Helga wird nicht sein Dasein, aber sein Fehlen bemerkt. Er hat immer Freunde, die schnell wechseln und die von ihm abhängig sind, ist an alles, was er tut, ganz hingegeben und spielt mit großer Intensität. Neben dem Spielen ist ihm das Helfen das allerwichtigste. Er betreut die anderen Kinder in rührender Weise und ist der Kindergärtnerin wirklich eine Hilfe. Seine Beziehung zum Erwachsenen ist sehr sachlich. Er wendet sich fast nur an ihn, um sich zu vergewissern, daß er etwas erlaubt, was er tun möchte. Sonst braucht er den Erwachsenen kaum, wird mit sich selbst fertig. Strafen sind bei ihm nie nötig gewesen.

B. Zur selbständigen Mitgestaltung des Gemeinschaftslebens fähige Kinder, die den Erwachsenen brauchen, um Konflikte zwischen ihrem Selbständigkeitsdrang und den Gemeinschaftsforderungen zu überbrücken. In dieser Gruppe finden wir ausnahmslos nur ältere Kinder von 5—6 Jahren, die über die Kleinkindergemeinschaft in gewissem Sinne hinausgewachsen sind. Manche Kinder der Gruppe A, und zwar die besonders aktiven, rücken, wenn sie älter werden, in diese Gruppe ein. Die zur selbständigen Mitgestaltung fähigen Kinder sind körperlich und seelisch gesunde Kinder, die infolge ihrer größeren Selbständigkeit alle Ordnungen des Kindergartens und die starke Hilfestellung des Erziehers, die den Gemeinschaftskräften des Kleinkindes angemessen ist, von den jüngeren Kindern als Hilfe gerne hingenommen wird, als Hemmung empfinden. Der Lebensraum, den der Kindergarten ihnen bietet, ist für sie in jeder Hinsicht zu eng geworden. Sie haben das Bedürfnis nach einer größeren Zahl gleichaltriger Kameraden, nach dem Zusammenschluß in größere Gruppen als das im Kindergarten im allgemeinen der Fall ist, nach größerer Freiheit beim Spiel und nach mehr Gelegenheit sich zu bewegen. Und aus diesem durchaus berechtigten Bedürfnis heraus kommt es bei ihnen zu zahlreichen Konflikten, die vor allem in der Unangemessenheit der Kindergartensituation für sie ihre Wurzeln haben. Den Erzieher brauchen diese Kinder, zur Überbrückung dieser Konflikte. Er muß allenthalben versuchen, ihnen größere Freiheit und Bewegungsmöglichkeiten zu verschaffen, da die Kinder selbst noch nicht zu beurteilen vermögen, wo die Gelegenheit dazu gegeben ist und es, wenn sie am unrichtigen Ort eine Erweiterung des Lebensraumes versuchen, zu Reibungen kommt. Außerdem brauchen sie seine sachliche Hilfe bei Arbeiten, die sie anfangen, seine Ratschläge über die technische Durchführung von Basteleien u. a. Persönliche Hilfe brauchen sie kaum. Direktes erzieherisches Eingreifen, Strafen, sind bei ihnen nötig, da sie gegen die Ordnungen in ihrem Freiheitsdrang nur zu oft verstoßen. Bezeichnend ist, daß wir in all den Jahren nur ein einziges Mädchen finden konnten, das als eindeutiger Vertreter dieser Gruppe zu zählen ist, dagegen viele Jungen. Das stimmt mit der Erfahrung überein, daß das Mädchen sich überhaupt langsamer und weniger gewaltsam von Ordnungen freizumachen versucht, in die es hineingestellt ist. Die ausgesprochenen Führernaturen finden wir in dieser Gruppe, doch sind nicht alle ihr zugehörigen Kinder als solche anzusprechen. Vielen gibt vielfach ihre Altersüberlegenheit über die anderen ein Übergewicht.

Als Beispiel für Kinder dieser Gruppe Günther W. und Sigrid H.

Bei dem fünfjährigen Günther ergibt die Entwicklungsprüfung einen Vorsprung. Seine intellektuellen Leistungen sind ausgezeichnete, allerdings ist er nicht sehr gründlich und gibt nicht sein letztes bei der Aufgabenbewältigung her. Auch in der Prüfungssituation versucht er, in einer gewissen Eigenwilligkeit die Führung an sich zu reißen. Mit den Ordnungen des Kindergartens kommt er ständig in Konflikt. Er braucht mehr Freiheit, als ihm gegeben werden kann. An dem Tisch, an dem er mit einigen anderen beim Spielen sitzt, geschieht, was er sich ausdenkt. Zu seinen großzügigen Spielunternehmungen braucht er das halbe Zimmer und muß in seine Schranken gewiesen werden. Er braucht nicht 1 oder 2 Kinder als Mitspieler, sondern mindestens 6, kann aber noch nicht die Ordnung bei so vielen Anhängern aufrechterhalten, und muß auch da wieder von außen her beschränkt werden, steht wieder vor einem Verbot. Die Versuche, ihm in dem gegebenen Rahmen größere Freiheit zu gewähren, — er wird zum Einholen mitgenommen, darf Bestellungen im Hause allein

machen — sind unzulänglich. Er hängt an dem Erwachsenen, fühlt irgendwie das Bemühen des Erziehers, ihm zu helfen, vielleicht fühlt er sich ihm auch näherstehend als den „dummen Kleinen". Das erleichtert seine Führung.

Sigrid H. ist 5 Jahre alt, sehr gesund und gut entwickelt. Sie lebt in stetem Konflikt mit dem Kindergarten, ohne je ungezogen zu sein. Sie kann beispielsweise ihr Spiel nicht abbrechen, wenn eingepackt werden soll, weil dann erst die Puppen etwas brauchen, die zugemessenen Spielzeiten sind für ihre größere Ausdauer und ihre langatmigen Spiele einfach zu kurz. Sie will nicht auf den Hof gehen, wenn sie sich etwas anderes vorgenommen hat. Daß sie nicht selbständig über ihre Zeit verfügen kann, fehlt ihr mehr als der größere Bewegungsraum. Sie widersetzt sich nicht aus Opposition, sondern aus Hingegebensein an ihr Spiel. Ihre Bindung an den Erwachsenen ist stark, doch braucht sie ihn eher sachlich, als persönlich, z. B. wenn sie unbedingt Sachen zum Verkleiden haben will, braucht aber auch Anerkennung für das, was sie tut.

C. Zur Selbstdurchsetzung unfähige Kinder, die ständig Beachtung durch den Erzieher brauchen. In diese Gruppe gehören Kinder, die im allgemeinen als besonders sensibel betrachtet werden müssen und die die selbständige Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft scheuen, oder sie, wenn sie sie überhaupt versuchen, nach einigen wenigen schlimmen Erfahrungen aufgeben. Sie setzen sich nicht zur Wehr, wenn sie angegriffen werden, geraten demzufolge auch sofort ins Hintertreffen, wenn sie sich mit den anderen einlassen. Es handelt sich dabei keineswegs um passive Kinder, die auch sonst ein Spielball der Umwelt sind. Die zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kinder sind vielfach sehr produktiv in ihren Spielen, sie haben eine reiche Phantasie und führen ein intensives Innenleben. Leichte neuropathische Züge sind an diesen Kindern, die besonders viel Liebe und Entgegenkommen brauchen, häufig feststellbar. Die altersgleichen Kameraden sind nicht fähig, ihnen mit dem entsprechenden Maße an Liebe und Geduld zu begegnen. Weil sie ihnen intellektuell gewachsen, oft sogar überlegen sind, behandelt man sie auch nicht mit derselben Hilfsbereitschaft wie unterlegene Kinder, ja man erkennt diese Hilfsbedürftigkeit nicht an und empfindet sie verachtungsvoll als etwas Lächerliches. Der Erwachsene muß diese Kinder ständig im Auge haben, er muß vermittelnd eingreifen, wenn sie sich wehrlos ihr Spielzeug wegnehmen lassen, um ihm still nachzutrauern. Er muß immer wieder den Kontakt zwischen ihnen und den anderen Kindern herstellen. Die Bindung der zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kinder an ihn ist eine sehr starke. Sie folgen ihm auf Schritt und Tritt und suchen seine Aufmerksamkeit ständig auf sich zu lenken, und es ist seine ständige Sorge, diese Bindung rechtzeitig zu lockern, und zwar in dem Maße, in dem die Kinder selbständiger werden. Das Ziel der Erziehung ist, diese Kinder so weit zu fördern, daß sie später der Gruppe A oder B zuzuzählen sind, was auch in sehr vielen Fällen gelingt. Die starke Bindung an den Erzieher als ein Übergangsstadium scheint bei diesen Kindern unvermeidlich, bei denen die Einordnung in den Kindergarten sonst noch allerhand Schwierigkeiten bringt. Die einzigen und übermäßig verwöhnten Kinder gehören vielfach in diese Gruppe. Allerdings zeigte gerade eine genaue Nachprüfung der hierher zu rechnenden Fälle, daß alle Kinder, die als durch das überzärtliche Milieu geschädigte zu betrachten sind, eine Anlage aufweisen, die sie für die Schädigungen dieses Milieus besonders empfänglich macht, ja, daß die meisten Mütter, die durch allzuviel erzieherischen Aufwand diese Fehlentwicklung begünstigen, selbst ähnlich wie die Kinder veranlagt sind.

Als Beispiele für Kinder dieser Gruppe Elvira G. und Günther H.

Elvira 3;6 hat bei der Testprüfung einen geringen Rückstand aufzuweisen, der durchaus im Bereich des Normalen liegt. Sie ist langsam, umständlich, dabei sehr aufgabewillig und verhält sich durchaus reaktiv. Ihr seelisches Gleichgewicht ist labil und ihre Einsatzfähigkeit wird durch die Fremdartigkeit der Situation offensichtlich gehemmt. In der Kindergemeinschaft kommt sie ohne Beachtung von seiten des Erziehers nie zu ihrem Recht. Sie würde es beispielsweise nie sagen, wenn sie kein Spielzeug hat, sondern sitzt still und wartet und ist im Grunde trostlos darüber. Wird sie beachtet und fühlt sie, daß man ihr zu ihrem Rechte verhilft, so wird sie zusehends sicherer und froher. Sie findet nur über die starke Bindung an den Erwachsenen den Weg zu den anderen Kindern. Sie braucht seine Hilfe wohl in der Kindergemeinschaft, aber nicht bei dem, was sie tut. Sie hat ihre festen Pläne, weiß genau, was sie will, die Schwierigkeiten liegen nur darin, ihr den Mut zu geben, ihren Willen zum Ausdruck zu bringen. Sie fügt sich reibungslos allen Ordnungen des Kindergartens. Sie braucht keine Strafen, aber auch Lob wäre falsch. Die Beachtung, die ihr zuteil wird, muß möglichst unmerklich geschehen und so, daß sie sich niemals im Mittelpunkt stehen fühlt, da sie sich dann sofort wieder gehemmt zeigen würde.

Während Elvira vor allem Beachtung braucht, weil sie selbst sehr sensitiv nur schwer zur Auseinandersetzung mit der Umwelt kommt, ist Günther H. in viel höherem Maße als umweltgeschädigt zu betrachten. Er ist fünf Jahre alt und ist normal entwickelt. Er arbeitet ungleichmäßig, verfährt mit allen Gegebenheiten sehr willkürlich, gibt seinen Launen unbeherrscht nach. Er ist aufgabeunwillig und eigenwillig und wenig einordnungsbereit. Die ersten Tage seines Kindergartenbesuches weint er fast ununterbrochen. Die ganze Familie, Eltern, Großmutter, Tante und 13jährige Schwester sind verzweifelt um ihn bemüht. Er lernt, als der Kindergartenbesuch konsequent durchgeführt wird, sich fügen, macht allmählich nur mehr eine große Szene beim morgendlichen Abschied, setzt dem Nachmittagsschlaf und einigen anderen Forderungen seinen Widerstand entgegen, beteiligt sich immer mehr am Spiel der größeren Jungen, ist dabei geschickt, hat Phantasie und wird von ihnen geschätzt, nachdem sie ihn zuerst als „Heulliese" abgelehnt haben. Mit der Sicherung seiner Stellung bei ihnen schwindet auch sein Widerstand. Er wird innerhalb von zwei Monaten vom Erzieher, an den er sich anfangs unentwegt anlehnte, dem er auf Schritt und Tritt wie ein Hündchen folgte, weitestgehend unabhängig.

D. Unselbständige Kinder, die ständige Anregungen von seiten des Erziehers brauchen. In diese Gruppe gehören Kinder, die, was ihre intellektuellen Fähigkeiten betrifft, als recht schwach begabt bezeichnet werden müssen, Kinder, bei denen man von physiologischer Dummheit und von leichtem Schwachsinn sprechen kann, bei denen aber keine Störungen der Gemeinschaftsfähigkeit vorliegen. Die Kinder dieser Gruppe sind alle ausgezeichnet durch ihre reaktive Grundhaltung, sie sind einfallsarm, sind auf Anregungen von außen angewiesen, wissen, sich selbst überlassen, mit sich nichts anzufangen. Sie sind willensschwach, gutmütig, sehr zur Ein- und Unterordnung bereit und haben keinerlei Schwierigkeiten mit den anderen. Sie machen überall, wo einer sie auffordert, gutwillig mit, sind beliebt, aber wenig geachtet. Der Erwachsene muß ihnen Anregungen geben und muß sie gelegentlich vor Übergriffen der anderen schützen, die sie mit einer gewissen Dickfelligkeit ertragen. Sie hängen sehr an ihm, die Bindung ist aber keine so überstarke wie bei den zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kindern.

Als Beispiel für zwei Kinder dieser Gruppe Gerhard D. und Trudchen R.

Gerhard 5;6 ist auf Grund der Prüfung als intellektuell sehr schwach begabt bezeichnet worden. Er erfaßt Zusammenhänge nur langsam, ist schwerfällig beim Auffassen und Be-

halten, umständlich bei allem, was er tut, aber sehr gewissenhaft. Eigene Einfälle hat er nicht. Er ordnet sich sehr bereitwillig unter. Er besucht den Kindergarten schon über drei Jahre. Er ist in all der Zeit immer unter der Führung eines anderen Kindes gestanden. Je nachdem das Kind war, mit dem er sich verbunden hatte, war er leicht oder schwierig zu erziehen. Erst in letzter Zeit gelang die Einordnung in größere Kindergruppen. Er spielt nur, was die anderen Kinder wollen. Sich selbst überlassen, sind seine Spiele sehr eintönig. Auf Anregungen des Erwachsenen geht er unbedingt ein. Er hängt sehr am Erwachsenen und gerät aus dem Gleichgewicht, wenn er einer anderen Gruppenleiterin zugeteilt wird.

Trudchen R. 5;8 ist ein leicht schwachsinniges Kind. Sie braucht unbedingt den Erwachsenen, weiß allein nichts anzufangen. So kann sie z. B. beim Freispiel nichts anderes tun, als Puppenspielen. Sie ist glücklich über jeden Auftrag, der ihr erteilt wird, über alles, was der Erwachsene ihr zeigt. Was sie verstanden hat, tut sie dann auch ohne äußeren Anstoß wieder. Die Anregungen der anderen Kinder sind für sie nicht genügend, sie muß immer vom Erwachsenen ihren Weg gewiesen bekommen, den sie auch sehr folgsam geht. Sie findet sich in der Kindergemeinschaft von selber zurecht, weiß sich auch durchzusetzen. Den Forderungen des Kindergartens wird sie bald gerecht, Konflikte mit den Ordnungen sind selten, Strafen unnötig.

E. Einordnungsunfähige Kinder, die ständig die Vermittlung des Erwachsenen brauchen. In dieser Gruppe finden wir Kinder mit den verschiedensten seelischen Regelwidrigkeiten und mit einer stark beeinträchtigten Gemeinschaftsfähigkeit, vorzugsweise Psychopathen, sehr unruhige neuropathische Kinder, aber auch Schwachsinnige, deren Gemeinschaftsfähigkeit beeinträchtigt ist. Es handelt sich um Kinder, die sich der Gemeinschaft widersetzen oder um Kinder, die ohne gemeinschaftsfeindliche Absichten, wie das für viele unruhige und unkonzentrierte Kinder zutrifft, die Gemeinschaft ständig stören, so daß die Gemeinschaft sie ganz und gar ablehnt. Während alle anderen Kinder zu irgend etwas für die anderen gut sind, wir kommen noch darauf zu sprechen, oder, wie die zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kinder ohne Kindergemeinschaft mit dem Erwachsenen ihr Leben neben den Kindern führen, sind die einordnungsunfähigen Kinder ein Fremdkörper in der Gemeinschaft, der nur ohne ernste Konflikte tragbar ist, wenn der Erzieher ständig vermittelt und überbrückt. Die einordnungsunfähigen Kinder kommen ohne Hilfe des Erwachsenen nicht aus, werden gegen ihren Willen in die Isolierung gedrängt. Sie benötigen den Erwachsenen auf Schritt und Tritt, haben aber vielfach gar keine Bindung an ihn, zu ihm, wie zu allen übrigen Menschen wenig Kontakt. Sie ordnen sich nicht ein, leben immer in Konflikt mit Menschen, Forderungen und Ordnungen des Kindergartens. Wir beschreiben auch zwei dieser Kinder, von denen das erste, Horst W., infolge seiner Unruhe und der geringen Nachhaltigkeit seiner Kontaktnahme als gemeinschaftsstörend empfunden wird, während Kurt L. als gemeinschaftsfeindlich und gewalttätig zu bezeichnen ist.

Horst W. 5;0 hat bei der Prüfung keinen Entwicklungsrückstand aufzuweisen. Er ist aufgabewillig, versagt aber infolge seiner Unruhe, sobald der Erwachsene seine Aufmerksamkeit nicht mehr auf ihn richtet, vergißt dann die Aufgabe und verspielt sich. Er weiß mit sich nichts Rechtes anzufangen, vermag seine Bewegungen, seine Vorstellungen und seinen Redefluß nicht dauernd zu steuern. Er kann sich im Kindergarten den Ordnungen nicht fügen, gerät mit der Gemeinschaft ständig in Konflikt und kann sich selbst nicht beschäftigen. Er braucht unentwegt den Erwachsenen, wendet sich hilfesuchend an ihn, wenn er Streit mit den Kindern hat, was sehr oft vorkommt, zeigt dem Erwachsenen beim Spiel jede Minute, was er macht, vergißt immer, was er soll, zieht sich dadurch ständig Tadel und Strafe zu.

Er wirft beispielsweise täglich seinen Kakao um, während er sein Brot auspackt, bis er erst später als die anderen Kinder den Kakao bekommt. Er stört die Kinder bei jedem Spiel durch sein fahriges Wesen, so daß sie ängstlich rufen „Horst kommt" und alles wegpacken. Ohne Vermittlung des Erwachsenen wird er von allen Kindern abgelehnt. Sie würden ihn nie zu irgend einer Unternehmung heranziehen.

Kurt 4;7 ist normal entwickelt. Seine intellektuellen Leistungen sind sehr gute, doch kann er seine Fähigkeiten nicht voll verwerten, da er außerordentlich unstät ist, oberflächlich und dort, wo Schwierigkeiten auftreten, mit Gewalt vorgeht. Er hat ein starkes Geltungsbedürfnis, ist zur Aufgabenübernahme wenig bereit, vergißt sofort, was er auf sich genommen hat und lehnt sich gegen unwillkommene Anforderungen auf. Es vergehen keine fünf Minuten am Tag, in denen er im Kindergarten nicht störend hervortritt. Er ist in ewiger Unruhe, nie beschäftigt, ständig auf der Suche nach Gelegenheiten zu stören. Bevor man sich versieht, hat er ein Kind gehauen oder über den Tisch mit den Beinen gestoßen, etwas zerstört, was ein anders gebaut hat. Immer wieder ertönt der Schreckensruf „der Kurt hat . . . getan" Die Kinder schreien schon, ehe er bei ihnen ist „Er kommt". Er wird von allen Kindern abgelehnt, sucht trotzdem ständig Kontakt, spricht auf sie ein, bettelt, sie möchten zu ihm kommen. Die Freundschaft aller Neueintretenden versucht er zu erringen. Die Beachtung des Erwachsenen fordert er ständig heraus. Sieht man ihn nicht, so lobt er sich. Wird ihm etwas befohlen, so gehorcht er sofort, um fünf Minuten später das Gegenteil zu tun. Für Lob und Tadel ist er nur im Augenblick empfänglich. Die einzig wirksame Strafe ist, ihn vorübergehend von den anderen zu trennen, die ihn nur, solange der Erwachsene schützend zwischen ihm und ihnen steht, ertragen.

F. Die hilfsbedürftigen Kinder brauchen Pflege und Schutz des Erwachsenen. Zu ihnen gehören Kinder, die die Kindergartenreife noch nicht haben, die sich seinen Ordnungen nur anzupassen vermögen, wenn man ihnen dabei in entsprechender Weise behilflich ist. Es sind das einmal die ganz kleinen 2—3jährigen Kindergartenbesucher, ferner schwachsinnige, in ihrer Entwicklung stark zurückgebliebene Kinder, deren Verhalten dem von bedeutend jüngeren Kindern gleicht, die kein gemeinschaftstörendes Benehmen an den Tag legen. Diese Kinder haben keine Gemeinschaftsschwierigkeiten, sondern finden sich meistens schnell zurecht. Da sie noch keine ausgesprochenen Sympathien und Antipathien an den Tag legen, ist ihnen jeder dankbar willkommen, der sich mit ihnen abgibt. Sie laufen allerdings Gefahr, von den Kameraden allzusehr verwöhnt oder als Spielzeug behandelt zu werden. Die Herrschsüchtigen mißbrauchen sie als Objekte ihrer Macht. Der Erzieher muß sie in Schutz nehmen und ihnen ihre Freiheit sichern, die ihnen auch oft von einem Kameraden, der sie rührend umsorgt, in bester Absicht geraubt wird. Er muß ferner einen Ausgleich dort schaffen, wo diese Kinder noch nicht unter das allgemeinverbindliche Gesetz der Gemeinschaft gestellt werden können, muß ihnen Zugeständnisse machen, die für alle übrigen nicht in Frage kommen. Er muß ihnen schließlich viel mehr Hilfeleistungen in allen Situationen des täglichen Lebens bieten als den anderen Kindern. Sie brauchen eine führende Hand, wenn sie über die Treppe gehen, ihnen muß bei der Körperpflege, beim Essen geholfen werden, während alle diese pflegerischen Dinge von den Kindern der übrigen Gruppen grundsätzlich selbständig durchgeführt werden können.

Als Beispiel für Kinder dieser Gruppe beschreiben wir Reina B., ein schwachsinniges Kind und Max B., einen normalen Zweijährigen.

Reina 5;11 hat einen sehr beträchtlichen Entwicklungsrückstand (Entwicklungsalter 3;8) und ist ein schwer schwachsinniges Kind, das auch seinen Körper nicht zu beherrschen ver-

mag. Sie bedarf ständiger Hilfe. Sie ist körperlich recht anfällig und muß auch in dieser Hinsicht ständig besonders betreut werden. In der Kindergemeinschaft muß sie immerfort behütet werden, daß keiner ihr etwas tut. Sie muß über Treppen geführt, beim Essen vielfach gefüttert werden. Sie wendet sich immer wieder hilfesuchend an den Erwachsenen, wenn die Kinder ihr etwas tun. Sie kann noch nicht in einer größeren Gemeinschaft leben, man muß sich mit allen Forderungen immer wieder direkt an sie wenden. Sie hat noch kaum geistigen Kontakt mit dem Erwachsenen und braucht zur Bestätigung des Kontaktes seine körperliche Nähe, angefaßt Werden, auf dem Schoß Sitzen. Der Ordnung fügt sie sich, so weit sie diese versteht, ein. Beim Spiel braucht sie Hilfe, weil sie sonst mechanisch wochenlang immer dasselbe tun würde. Sie hat wenig Kontakt mit der Kindergemeinschaft, wenn die Kinder sie auch zu manchen Spielen heranholen (die Rolle des Kindes wird ihr beispielsweise zugeteilt, wenn man Vater und Mutter spielt), sondern hauptsächlich nur zum Erwachsenen.

Der zweijährige Max B. ist ein reaktives, stilles, aber nicht zurückgebliebenes Kind. Er braucht noch sehr viel Hilfe bei allen Angelegenheiten der Körperpflege, muß gewaschen, über Treppen geführt werden. Sonst geht er seine Wege schon recht selbständig, spielt allein ohne Hilfe, es genügt, wenn man ihn ab und zu beachtet. Er weiß sich in der Gemeinschaft durchzusetzen, holt sich die Hilfe des Erwachsenen, wenn er diese braucht. In die Ordnungen fügt er sich gut ein, Konflikte und Strafen sind selten.

Von den Leistungen, die ein Kind vom Erzieher her gesehen beansprucht, gehören körperbehinderte Kinder in diese letzte Gruppe. Bei ihnen decken sich allerdings Gemeinschaftsanspruch und Leistung für die Gemeinschaft nicht mit dem, was wir für die Hilfsbedürftigen als charakteristisch herausgestellt haben. Da diese Kinder im Sonderkindergarten nur selten Aufnahme finden, in den vier Jahren sind insgesamt 9 Kinder dieser Art unter den 145 Schützlingen gewesen, schließen wir diese Kinder aus der weiteren Betrachtung aus. Wir halten es aber für notwendig, auf sie an dieser Stelle hinzuweisen. Als Beispiel eines solchen Kindes sei Edith R. beschrieben:

Edith 6;5 ist durch die Littelsche Krankheit so behindert, daß sie sich nicht ohne Hilfe fortbewegen kann. Sie ist geistig dem Alter entsprechend entwickelt und ist charakterlich sehr gut veranlagt. Sie beansprucht die Kräfte des Erwachsenen ständig, braucht seine Hilfe beim Waschen, muß bei Spaziergängen allein unter Aufsicht zurückbleiben. Trotz allem ist sie eine wirkliche Hilfe für den Erzieher. Durch ihre harmonische, liebevolle Art verbreitet sie ständig Ruhe um sich. Die unruhigsten und kleinsten bleiben gerne und artig unter ihrer Aufsicht. Sie füttert ein Kind, das mit dem Frühstücksbrot nicht fertig wird, mit rührender Geduld. Sie paßt auf alles auf, sieht alles, erinnert den Erwachsenen, wenn er etwas vergißt, ist dabei immer kindlich und bescheiden. Mit den gleichaltrigen Kindern hat sie weniger Kontakt, da diese zu wild sind, sie wird aber von ihnen gesucht, wenn man ihre Hilfe braucht. In der Puppenecke führt sie stundenlang die Spiele einer Gruppe von 3—4 Kindern.

Zusammenfassend können wir sagen: Die Zugehörigkeit des Kindes zu ein oder der anderen Gruppe hängt ab: von seinem Alter, seiner Eigenart und bis zu einem gewissen Grade auch von der Erziehung, die es bis zu seinem Eintritt in den Kindergarten genossen hat (vgl. Gruppe C).

3. Der Anspruch verschiedengearteter Kinder an die Gemeinschaft und ihre Leistungen für die Gemeinschaft.

Wir haben schon mehr oder weniger ausführlich darauf hingewiesen, was die einzelnen Kinder der Gemeinschaft zu bieten haben, was sie von ihr fordern und

wo sie gemeinschaftsstörend wirken. Für den Fortgang unserer Überlegungen ist es wichtig, dieser Frage im einzelnen nachzugehen.

Die voll einordnungsfähigen Kinder der Gruppe A sind durchaus als gemeinschaftsfördernd zu betrachten. Sie wirken niemals gemeinschaftsstörend. Sie müssen als tragendes Element in jeder lebensfähigen Gemeinschaft vorhanden sein, sind unter allen Umständen eine Bereicherung. Sie sind ausnahmslos beliebt. Die Kinder der Gruppe B brauchen sie unbedingt als Mitspieler. Mit den Kindern der Gruppe C haben sie häufig Kontakt, sie sind es, die Verständnis für diese stillen Kinder aufbringen und die an ihrem regen Phantasieleben teilnehmen, die ihre Anregungen aufgreifen. Für die Kinder der Gruppe D wirken die einordnungsfähigen Kinder anregend, sie ziehen diese ihren Spielen bei. Mit den im allgemeinen von allen anderen Gruppen abgelehnten Kindern der Gruppe E leben die einordnungsfähigen ohne ernste Konflikte. Den hilfsbedürftigen Kindern der Gruppe F begegnen sie liebevoll und hilfsbereit (vgl. Abb. 1).

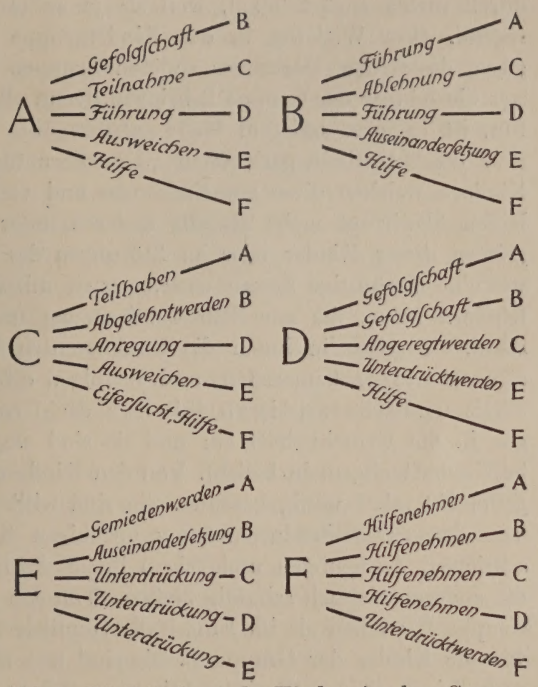


Abb. 1. Die Beziehung der Kinder einzelner Gruppen zueinander.

Die zu selbständiger Mitgestaltung des Gemeinschaftslebens fähigen Kinder der Gruppe B sind als Führer größerer Gruppen willkommen. Sie sammeln Kinder um sich, bestimmen, was zu geschehen hat. Sie sind gemeinschaftsfördernd, solange ihre Zahl nicht zu groß ist, sie nicht durch einen allzu großen Aufwand an gestaltenden Kräften als Beunruhigung wirken, solange sie die Mitspieler finden, die sie brauchen und selbst befriedigt sind. Wo ihnen der entsprechende Lebensraum fehlt, weil sie nur zu bald auf die Tätigkeit gleichgearteter Kinder stoßen, wo die für ihre großzügigen Unternehmungen nötige Gefolgschaft fehlt, werden sie gemeinschaftstörend, schließlich da, wo man ihnen nicht die Freiheit zur Mitgestaltung läßt, sondern sie in den Rahmen des üblichen Kleinkinderbetriebes einzwängen will. Den Kindern der Gruppe B sind die volleinordnungsfähigen Kinder und die Kinder der Gruppe D, die überall gerne mitmachen, willkommen. Die Kinder der Gruppe C, die sich nicht selbst durchsetzen können, die immer dem Erwachsenen am Schürzenbande hängen, lehnen sie verachtungsvoll ab. Mit den nicht voll einordnungsfähigen Kindern gibt es heftige Auseinandersetzungen. Die hilfsbedürftigen Kinder werden in die eigenen Unternehmungen mit einbezogen, als folgsame Figuren in vielen Spielen verwendet, aber durchweg liebevoll behandelt (vgl. Abb. 1).

Die zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kinder der Gruppe C haben verhältnismäßig wenig Kontakt zu den anderen Kindern, werden von den aktiven überrannt, wenn der Erwachsene sich ihrer nicht annimmt. Die Kinder der Gruppe B haben nichts für sie übrig. Die Kinder der Gruppe A beschäftigen sich mit ihnen, meistens sind es dann kleine Gruppen von 2—3 Kindern, die sich zusammentun. Den Kindern der Gruppe D geben diese zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kinder besonders viel. Sie wirken auf diese einfallsarmen Kinder, die sie durch nichts zurückstoßen, weil sie ja außerordentlich gutmütig sind, sehr anregend. Ihre Wirkung in der Kindergruppe ist als ein gewisses Gegengewicht gegen das Grobe, Derbe der anderen Gruppen anzusehen, vorzugsweise gegen das, was die Kinder der Gruppe B bringen. Denn alles, was die Kinder dieser Gruppe C tun, ist in ganz anderem Maße gefühlsmäßig und phantasiemäßig bestimmt, sie sind die ästhetisch gerichteten „Künstlernaturen". Den gemeinschaftsunfähigen Kindern weichen diese empfindsamen und verträumten Kinder ängstlich aus, sie leiden überhaupt mehr als alle anderen unter den gemeinschaftsfeindlichen Zugriffen dieser Kinder oder an Störungen des Gleichgewichtes der Gemeinschaft, wie eine ungünstige Zusammensetzung sie mit sich bringt. Zu den hilfsbedürftigen Kindern haben die zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kinder oft zu wenig Abstand, sie sehen in ihnen die Konkurrenten beim Erwachsenen, ebenso in den eigenen Gruppenkameraden, und verfolgen eifersüchtig alle ihre Schritte.

Die unselbständigen Kinder der Gruppe D leben sich verhältnismäßig gut in die Gemeinschaft ein und sie sind wegen ihrer Gutmütigkeit und Hilfsbereitschaft allgemein beliebt. Von den Kindern der Gruppen A und B werden sie gebraucht, aber wenig geachtet. Sie sind willkommen, solange man ihrer bedarf. Von den zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kindern erhalten sie, wie eben beschrieben, Anregungen und zeigen ihnen dafür das Entgegenkommen, das diesen die anderen vielfach schuldig bleiben. Von den gemeinschaftstörenden Kindern der Gruppe E werden sie im Einzelfall tyrannisiert, doch leiden sie nicht so darunter wie die Kinder der Gruppe C. Sie sind mit allem und jedem zufrieden, solange nicht eine schwere Beeinträchtigung erfolgt. Sie bleiben auch durch eine ungünstige Gruppenzusammensetzung am wenigsten berührt, finden sich in alle Verhältnisse. Sie bringen in die Gemeinschaft ein gewisses Trägheitsmoment, wirken außerordentlich beruhigend und sind als Ausgleich gegen alle Unruhe, die von den Kindern der Gruppen B und E ausgeht, sehr wichtig. Mit den hilfsbedürftigen Kindern sind sie besonders geduldig und liebevoll. Im Umgang mit ihnen wächst ihr Selbstgefühl, das von allen übrigen unterdrückt wird.

Die Kinder der Gruppe E sind die gemeinschaftstörenden Elemente. Sie sind ausnahmslos bei allen übrigen Kindern, auch den eigenen Gruppengefährten unbeliebt. Sie stehen kontaktlos da. Die Kinder der Gruppe C weichen ihnen ängstlich aus, die Kinder der Gruppe A gehen ihnen mehr oder weniger aus dem Wege. Mit den Kindern der Gruppe B, die sie gelegentlich zu gemeinsamen Unternehmungen heranholen, haben sie unentwegt Reibereien. Ihren Tyrannisierungsversuchen an den unselbständigen und hilfsbedürftigen Kindern setzt der Erwachsene Widerstand entgegen. Sie sind eine Belastung für die Gemeinschaft und nur in sehr beschränkter Zahl für sie tragbar (vgl. Abb. 1).

Die hilfsbedürftigen Kinder der Gruppe F haben von dem Mitleben mit den anderen Kindern einen großen Gewinn. Sie leisten aber auch

den anderen durch ihr Dasein einen Dienst. Sie wecken in ihnen Hilfe und Fürsorglichkeit und erfüllen dadurch eine sehr wichtige Funktion in der Gemeinschaft. Den Kindern der Gruppen A und D geben sie die Gelegenheit, Bedürfnisse, die in ihnen wach sind, zu befriedigen. Aber auch manches Kind der Gruppe B und C, ja selbst nicht einordnungsfähige Kinder der Gruppe E lernen sich um eines dieser hilfsbedürftigen Kameraden willen beherrschen und fügen (vgl. Abb. 1).

Zusammenfassend läßt sich sagen: Jede der unterschiedenen Gruppen von Kindern hat ihre besondere Funktion in der Gemeinschaft, mit Ausnahme der Gruppe F (vgl. Abb. 1). Die Führung der Gruppe B ist ebenso notwendig, wie die Beruhigung, die von der Gruppe D ausgeht, die Anregungen der Gruppe C sind ebenso eine Bereicherung der Gemeinschaft wie die Hilfe und Fürsorglichkeit, die von den Kindern der Gruppe F geweckt wird. Daß verschiedengeartete Kinder sich zusammenfinden, ist als Gewinn und nicht als Nachteil zu buchen. Ja, es ist überhaupt die Voraussetzung dafür, daß alle in den Kindern liegenden Gemeinschaftskräfte sich entfalten können. Denn nur bei dieser Verschiedenartigkeit wird es möglich, daß jedes Kind, indem es seinen Anspruch an die anderen erhebt und ihn erfüllt bekommt, einem anderen Gelegenheit gibt, zu leisten, was es zu leisten sich von innerer Notwendigkeit gedrängt fühlt, daß jeder einzelne, indem er sich selbst in Gemeinschaftsleistungen erfüllt, zugleich dem anderen dient.

Wir haben es unterlassen, durch eine künstliche Isolierung der einzelnen Kindergruppen den Beweis zu liefern, daß dort, wo eine Kindergruppe auf sich allein angewiesen ist, Gemeinschaftsbildung kaum möglich ist. Die Beobachtung von ungünstigen Zusammensetzungen von Kindergruppen, in denen ein oder die andere Gruppe besonders hervortrat oder gänzlich fehlte, wie das Leben selbst sie gelegentlich zusammenführt, scheint uns genügend Beweismaterial zu liefern und bestätigt die Ergebnisse eines derartigen Experimentes mit älteren Kindern, das Lazar und Aichhorn gelegentlich in Oberhollabrunn durchführten.[1] Die Kinder der Gruppen C und F unter sich gelassen, bleiben an den Erzieher gebundene Einzelgänger, die, abgesehen von kurzen Kontaktnahmen, beziehungslos nebeneinanderstehen, was man in der Kleinkindergruppe jeder Krippe beobachten kann. Die Kinder der Gruppe D werden unter diesen Umständen zur trägen, unbeweglichen Masse, die Kinder der Gruppe B zum aufgeregten Haufen, in dem ungebrauchte Kräfte aufeinanderprallen und Verwirrung stiften, wie es schon einzutreten droht, wenn diese Kinder so zahlreich in einer Kindergartengruppe vertreten sind, daß ihnen Gefolgschaft und Bewegungsraum fehlt. Noch größer wird die Verwirrung, wenn ein Haufen von Kindern der Gruppe E beisammen ist.

Als praktische Folgerungen dieser Überlegungen ergibt sich:

Erstens: Die lebensfähige und alle Entfaltungsmöglichkeiten bietende Kindergartengemeinschaft muß verschiedengeartete Kinder aller Gruppen mit Ausnahme der Gruppe E vereinigen. Und sie vereinigt diese Kinder praktisch dann, wenn sie alle Altersstufen gesunder Kinder von 2—6 Jahren aufnimmt. Sie hat dann einordnungsbereite und

[1] Aichhorn, Verwahrloste Jugend. 2. Aufl. Wien 1931.

die Gemeinschaft tätig mitgestaltende Kinder, stille Kinder, die sich nicht selbst durchsetzen und doch das Leben der anderen bereichern, träge und gutmütige Mitläufer, die Beruhigung bringen, hilfsbedürftige, die von den anderen betreut werden und zur Rücksichtnahme erziehen. Aus der Anerkennung dieser Tatsache folgt, daß eine Teilung nach Altersstufen im Kindergarten wegfällt, daß ältere und jüngere Kinder zusammenleben, weil durch jede Altersteilung eine Verringerung der gemeinschaftserziehenden Kräfte bewirkt wird, in der wir eine Benachteiligung der Kinder und eine Erschwerung der Erziehungsarbeit erblicken. Denn in der altersgemischten Kindergartengruppe nehmen die Kinder selbst viel Erziehungsarbeit auf sich, die der Erzieher bei altersgleichen Kindern zu leisten hat. Allerdings ergibt sich dort, wo die Altersunterschiede der Kinder so beträchtlich sind, die Notwendigkeit, die Erziehungsarbeit ganz anders zu gestalten als dort, wo diese Unterschiede fehlen. Die Selbständigkeit der Kinderkreise, die zu gemeinsamem Tun zusammengefaßt werden, ist eine größere, dafür spielt die Frage der richtigen Gruppierung durch den Erzieher eine viel wichtigere Rolle. Denn es ist keineswegs so, daß eine einmal getroffene Zusammenfassung der Kinder zu einem Kinderkreis für alle Situationen des Kindergartenlebens bestehen bleiben könnte. Die verschiedenen Gelegenheiten fordern verschiedenartige Gruppierungen, die im einzelnen zu erörtern einer Arbeit über die Methodik der Kindergartenführung vorbehalten bleiben muß. Die Aufgabe ist hier eine ähnliche wie in der einklassigen Landschule, sobald man die selbsttätigen Kräfte der Kinder einzusetzen sich bemüht.

Zweitens: Wir sagten bereits früher, daß die Erziehung zur Gemeinschaft im Mittelpunkt der Erziehungsarbeit des Kindergartens steht. Sie ist besonders dringlich bei den psychisch auffälligen Kindern, die nicht voll gemeinschaftsfähig sind oder ihre Gemeinschaftsfähigkeit nur dann, wenn ihnen entsprechende Hilfe zuteil wird, entfalten können. Eine erfolgreiche Gemeinschaftserziehung dieser Kinder, über deren Notwendigkeit, vom Kinde und der Allgemeinheit her gesehen, zu diskutieren hier nicht nötig erscheint, kann sich nur in einer lebensfähigen Gemeinschaft vollziehen. Zur Bildung einer derartigen Gemeinschaft sind diese Kinder selbst aber nicht fähig. Das gilt nicht nur für die gemeinschaftsunfähigen Kinder der Gruppe E, sondern auch von den zurückgebliebenen Kindern der Gruppe F, von den unselbständigen und zur Selbstdurchsetzung unfähigen Kindern. Wir haben gesehen, daß diese Kinder mit Ausnahme der Kinder der Gruppe E für die gesunden Kinder, die sie in ihre Gemeinschaft aufnehmen, nicht nur keine Belastung vorstellen, sondern daß sie den Gesunden Gelegenheit geben, sich zu verwirklichen, daß es also ohne Beeinträchtigung der Gesunden möglich ist, sie die Vorteile einer voll lebensfähigen Gemeinschaft genießen zu lassen. Damit ist die Rechtfertigung dafür erbracht, daß in dem Sonderkindergarten, der ja gerade die weniger gemeinschaftsfähigen Kinder der Gemeinschaft zuführen soll, gesunde Kinder neben den auffälligen Kindern Aufnahme finden und zwar als Mithelfer in der Erziehung. Daß dies möglich ist, erleichtert die Arbeit an den weniger gemeinschaftsfähigen Kindern nicht nur, sondern es macht sie überhaupt erst möglich. Auch in materieller Hinsicht stellt diese

Möglichkeit der gemeinsamen Betreuung von gesunden und nicht voll gemeinschaftsfähigen Kindern eine Erleichterung vor, weil die Kosten für die Erziehung der Kinder, die der Betreuung besonders dringlich bedürfen, damit eine Fehlentwicklung hintangehalten wird, durch die die Allgemeinheit später schwer belastet wird, verringert werden. Eine Einrichtung wie ein Sonderkindergarten kann, ohne daß daraus durch Einstellung von Arbeitskräften usw. wesentlich mehr Kosten verursacht würden, eine größere Zahl wenig gemeinschaftsfähiger Kinder betreuen, wenn die gemeinschaftsbildenden Kräfte der gesunden Kinder eingesetzt werden, und sie kann über die Zahl der auffälligen Kinder hinaus, die sie zu betreuen übernimmt und die nicht beliebig erhöht werden kann, da sich aus einer zu großen Ansammlung stumpfer oder überregbarer Kinder an einem Ort unüberwindliche Schwierigkeiten ergeben, die Erziehung einer Reihe von gesunden Kindern, die sonst einer anderen Einrichtung übergeben werden müßten, gewissermaßen zusätzlich übernehmen. Allerdings ist diese gemeinsame Erziehung von vollgemeinschaftsfähigen und in ihrer Gemeinschaftsfähigkeit beeinträchtigten Kindern nur dann möglich, wenn die Zusammensetzung der Kindergartengruppe nicht dem Zufall überlassen bleibt. Es ist unverantwortlich, ein oder wenige zur Selbstdurchsetzung unfähige Kinder mit einer Schar gemeinschaftsunfähiger Psychpathen zusammen zu sperren, die der Gruppe E zuzurechnen sind oder ein zur Mitgestaltung des Gemeinschaftslebens fähiges Kind unter lauter hilfsbedürftige zu stecken. Diese Frage der verantwortungsvollen Gruppierung soll uns im folgenden beschäftigen.

4. Günstige und ungünstige Zusammensetzung der Kindergartengruppe.

Von der Zusammensetzung der Kindergartengruppe hängt es ab, ob jedes Kind den sozialen Lebensraum findet, dessen es bedarf, ob seine Ansprüche erfüllt und seine Leistungen gebraucht werden. Wo eine Gruppenzusammensetzung dazu nicht die Gelegenheit gibt, wo in ihr kein Gleichgewichtszustand in diesem Sinne möglich ist, bleiben die Kinder selbst unbefriedigt und werden dadurch dem Erzieher mehr zur Last fallen als dort, wo sie Befriedigung finden, sei es, daß er Funktionen übernehmen muß, die sonst den Kameraden zufallen, sei es, daß die Kinder aus ihrer Unbefriedigtheit heraus zu Gemeinschaftsstörern werden. Ebenso darf die Zahl der Kinder, die ohne den Erzieher nicht auskommen, sei es, daß er ihnen pflegerisch ständig beistehen muß, sei es, daß er ihnen Beachtung schenken oder immerfort zwischen ihnen und den anderen vermitteln muß, nicht über das Maß dessen, was er bewältigen kann hinaus, steigen. Daraus ergibt sich, daß die Kinderzahl allein kein Maßstab dafür ist, ob ein Erzieher einer Kindergruppe gerecht werden kann oder nicht, sondern daß die Anforderungen, denen er zu genügen hat, nicht nur von der Zahl der ihm anvertrauten Kinder, auch nicht davon, ob es gesunde oder nicht völlig gesunde Kinder sind, abhängt, sondern eben von der Zusammensetzung der Kindergartengruppe. Um festzustellen, welche Zusammensetzungen günstige und ungünstige sind, wollen wir von dem Urteil ausgehen, das der Erzieher über eine bestimmte Kindergartengruppe, die ihm zur Erziehung anvertraut ist, hat. Wir wollen feststellen, wieweit sich an den von ihm als günstig oder un-

günstig bezeichneten Gruppierungen bestimmte Gesetzmäßigkeiten ablesen lassen und wollen das Ergebnis dieser Betrachtung an Hand unserer Einsichten über die Ansprüche bestimmter Kinder an Gemeinschaft und Erzieher und ihren gemeinschaftsfördernden Einsatz kontrollieren.

Auf Grund der vorhandenen Aufzeichnungen konnten nach Gesichtspunkten für die Gruppierung, die wir erst im letzten Jahre der intensiven Beobachtung erarbeitet haben, auch für die Zeit, die vor dieser Beobachtung liegt, die Gruppenzusammensetzungen ermittelt werden. Für das letzte Jahr der Beobachtung, in dem das Bild der Kindergartengruppe ein recht wechselndes war, konnten die Zusammenstellungen fortlaufend angelegt werden. Was anfangs aus Gründen der Erforschung der Zusammenhänge geschah, geschieht heute aus erzieherischen Gründen, da wir erfahren haben, daß Rücksichtnahme auf die Kinderzusammensetzung und bewußte Ergänzung und Korrektur des-

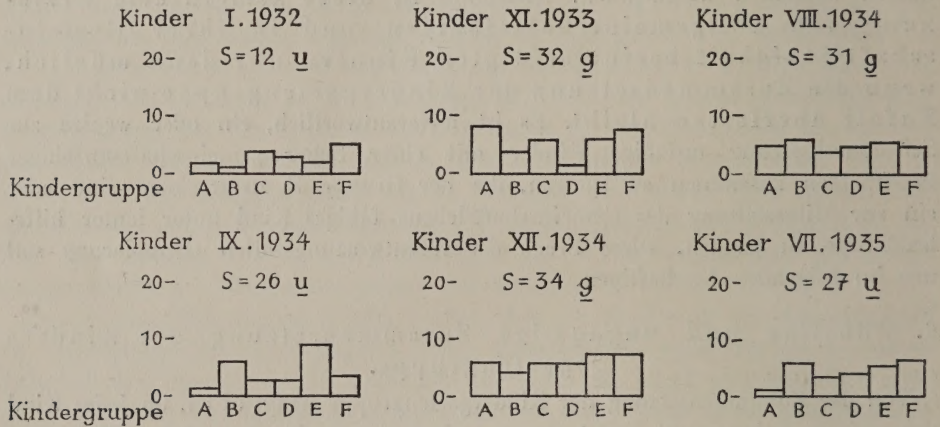


Abb. 2. Günstige (g) und ungünstige (u) Zusammensetzung der Sonderkindergartengemeinschaft. S = Kinderzahl.

sen, was sich zufällig in dem Kindergarten zusammenfindet, ein wirksames Mittel ist, den Sonderkindergarten leistungsfähiger zu erhalten und weil die Erziehungsform, die wir als die günstige erachten, nämlich die gemeinsame Erziehung der gesunden mit den auffälligen Kindern nur dann möglich ist, wenn wir uns über das Gleichgewicht der Kindergartengemeinschaft in jedem Augenblick Rechenschaft geben.

Wir greifen aus zwanzig Kindergartengruppierungen, die wir zusammengestellt haben, sechs zur Besprechung heraus, von denen die Beurteilung als günstig oder ungünstig zusammengesetzt eine ganz eindeutige ist. Wir bringen zuerst die sehr ungünstige Gruppierung vom Beginn der Beobachtung vom Januar 1932 (s. Abb. 2). Die Gesamtzahl der Kinder betrug zu diesem Zeitpunkt siebzehn. Wir sehen, daß die Zahl der einordnungsfähigen und zur selbsttätigen Mitgestaltung fähigen Kinder gering ist, es sind insgesamt drei. Auch die Zahl der gemeinschaftsunfähigen Kinder der Gruppe E ist keine allzu große, nämlich zwei. Dafür finden wir die Hälfte der Kinder, insgesamt neun in der Gruppe C und F. Das heißt, daß die Mehrzahl der Kinder sehr stark an den Erzieher gebunden ist, seine stän-

dige Beachtung und Hilfe braucht, und er daher sehr stark in Anspruch genommen ist, während nur wenige Kinder die Gemeinschaft mittragen. Die Erziehungshilfe der Kinder ist weitestgehend ausgeschaltet. Die Belastung des Erziehers ist demzufolge eine sehr große.

Die Gruppenzusammensetzung vom November 1933 wird als besonders günstig beurteilt. Es handelt sich um 32 Kinder, von denen rund ein Viertel der die Gemeinschaft tragenden Gruppe A angehören. Mit den vier Kindern der Gruppe B zusammen bilden diese Kinder ein starkes Gegengewicht gegen die gemeinschaftstörenden, zur Selbstdurchsetzung unfähigen und hilfsbedürftigen Kinder, deren sie sich auch tatkräftig annehmen.

Sehr ungünstig ist die Zusammensetzung vom Oktober 1934, die durch eine geringe Zahl von einordnungsbereiten Kindern ausgezeichnet ist. Die vielen selbständigen und zur Mitgestaltung bereiten Kinder finden in dieser Gruppe nicht genügend Bewegungsmöglichkeiten und wirken beunruhigend, ebenso die vielen gemeinschaftstörenden Kinder. Die wenigen beruhigenden Kinder der Gruppe D und die, den Umgangston verfeinernden Kinder der Gruppe C kommen nicht zur Geltung.

Im Dezember 1934 ist die Gruppenzusammensetzung eine gänzlich andere, und zwar ist sie durch bewußte Hinzuziehung von Kindern der Gruppen A und C und D gewonnen worden. Sie gleicht in ihrer Ausgewogenheit der erziehungsgünstigen Gruppierung vom August 1934, die der Zufall zusammengeführt hatte. Wie unmöglich die zufällige Zusammensetzung der Gruppe sein kann, zeigt die Gruppierung vom Juli 1935, in dem durch Verschickung einer Reihe von Kindern Plätze frei wurden, die Schließung von benachbarten Kindergärten, unter anderem auch des Schulkindergartens, eine Reihe von Kindern vorübergehend aufzunehmen notwendig machte, die wir sonst niemals aufgenommen hätten. Diese Gruppierung ist der ungünstigen Gruppierung vom Oktober 1934 sehr ähnlich und kann nicht auf die Dauer bestehen bleiben, da sie jede nachhaltige Erziehungsarbeit unmöglich machen würde.

Wenn wir das Ergebnis der genauen Prüfung der Gruppierungen zusammenfassen, ergibt sich:

1. Die Kinder der Gruppe A müssen unbedingt in jeder tragfähigen Gemeinschaft vorhanden sein. Sie können ohne sonderliche Belastung für Gruppe und Erzieher in unbeschränkter Zahl aufgenommen werden. Ihr Dasein wirkt nie störend, wohl aber ihr Fehlen. Sie finden sich in einer ungünstigen Gruppierung verhältnismäßig gut zurecht.
2. Die Kinder der Gruppe B müssen vorhanden sein, sie sind es, die das Leben in der Kindergemeinschaft mitgestalten. Allerdings ist nur eine kleine Zahl für die Gemeinschaft und den Erzieher tragbar. Ungünstige Gruppierungen, die den Bewegungsraum dieser Kinder beeinträchtigen, werden von ihnen als sehr störend empfunden.
3. Die Kinder der Gruppe C sind für die Gemeinschaft in großer Zahl tragbar. Sie beanspruchen mehr den Erzieher als die Kameraden. Sie werden durch ungünstige Gruppierungen, besonders durch eine Überzahl von Kindern der Gruppe E, stark beeinträchtigt.
4. Die Kinder der Gruppe D sind für die Gemeinschaft und für

den Erzieher in großer Zahl tragbar. Sie werden von der Gunst oder Ungunst der Gruppierung am wenigsten berührt.

5. Von den Kindern der Gruppe E sind nur wenige für Kinder und Erzieher tragbar. Sie sind die einzigen, die für die Gemeinschaft nahezu nur Belastung sind, die einzigen, die von den anderen restlos entbehrt werden können und die nur um ihrer eigenen erzieherischen Förderung willen Aufnahme finden. Es zeigt sich aber, daß eine lebensfähige Gemeinschaft einer geringen Zahl dieser Kinder die Möglichkeit zum Hineinwachsen in die Gemeinschaft bieten kann. Allerdings nur, solange sie im Gleichgewicht ist. In einer ungünstig zusammengesetzten Gruppe wäre jede Förderung dieser Kinder unmöglich.

6. Auch die Kinder der Gruppe E sind nur in geringem Maße für Kinder und Erzieher tragbar.

Daraus folgt, daß Kinder der Gruppen A, C und D, sobald sich die Notwendigkeit ergibt, sie aufzunehmen, meist ohne Bedenken aufgenommen werden können. Die Aufnahme der Kinder der Gruppe B kann nicht in unbeschränktem Maße erfolgen, sie kommt aber auch praktisch selten in Frage, sondern es handelt sich bei diesen Kindern meistens um Kinder, die mit zunehmendem Alter aus anderen Gruppen hervorgehen. Über die Möglichkeit, Kinder der Gruppen E und F aufzunehmen, muß, wenn die Erziehungsarbeit nicht gefährdet werden soll, von Fall zu Fall entschieden werden.

Man wird uns vielleicht entgegenhalten, daß diese beiden Kindergruppen gerade die Kinder stellen, die als Besucher des Sonderkindergartens vor allem in Frage kommen, und daß es dem Zwecke des Sonderkindergartens widerspricht, wenn gerade die Aufnahme dieser Kinder beschränkt wird. Demgegenüber ist zu sagen, daß es ja nicht darauf ankommt, diese Kinder einem Sonderkindergarten zuzuweisen, sondern darauf, daß die für sie aufgewendeten Mittel auch mit Erfolg ausgegeben werden. Und es liegt im Sinne dieser richtigen Verwendung der Mittel, wenn wir die Kinderzahl auf das Maß beschränken, das diese Verwendung aussichtsreich erscheinen läßt.

Unter dem Gesichtspunkt des fruchtbaren Aufwandes an Mitteln ist es auch notwendig, die Möglichkeit eines Erfolges bei den einzelnen Kindern genau zu überprüfen. Aus diesem Grunde haben wir ein Verfahren ausgearbeitet und erprobt, an dem der Arzt, der Psychologe und der Erzieher beteiligt sind, das uns in die Lage versetzt, nach einer mehrwöchentlichen Beobachtungszeit des Kindes, die gewissermaßen als eine Probezeit angesehen werden kann, das Kind zu beurteilen und dieses Urteil zur Grundlage einer Entscheidung über das weitere Verbleiben des Kindes im Sonderkindergarten zu machen.[1]

Wir wollen den Gruppierungen des Sonderkindergartens noch zwei Gruppierungen aus einem Normalkindergarten gegenüberstellen, die als günstige von der Jugendleiterin beurteilt werden (Abb. 3). Aus einem Vergleich der Normalkindergarten- und der Sonderkindergartengruppe ergibt sich, um wieviel geringer die Beanspruchung des Erziehers im Normalkindergarten durch die einzelnen Kinder ist, was ja auch in der Bereitstellung von weniger Erziehungskräften seinen Ausdruck findet. Es zeigt sich aber an dieser Gruppierung des Nor-

[1] Hetzer-Zeller, Ambulante Beobachtung psychisch auffälliger Kinder.

malkindergartens, daß er, wenn auch nur für eine geringe Zahl, die Betreuung auffälliger Kinder zu übernehmen in der Lage ist, ohne daß für diese Kinder besondere Aufwendungen und Sondereinrichtungen notwendig werden. Die schweren Fälle werden allerdings den Rahmen seiner Möglichkeiten überschreiten und müssen dem Sonderkindergarten überlassen bleiben. Diese Feststellung ist wichtig, denn es liegt durchaus im Sinne der Vermeidung eines übermäßigen Aufwandes für alle Kinder, die nicht als restlos erberfreulich angesehen werden können, ihren Bedürfnissen im Rahmen der Einrichtungen für die Gesunden Rechnung zu tragen und von ihrer Zusammenfassung in Sondereinrichtungen abzusehen, solange das ohne Beeinträchtigung für die Gesunden geschehen kann. Die Parole, das schwierige Kind möglichst schnell an eine kostspielige Sondereinrichtung abzuschieben, wird gerade durch eine entgegengesetzte abgelöst werden müssen, und der Kindergarten

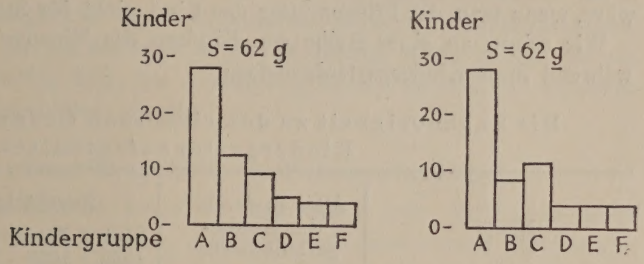


Abb. 3.
Die Kinderzusammensetzung in einem Normalkindergarten.

S = Kinderzahl.

wird sich seinen Aufgaben im Rahmen einer Verringerung der Sonderaufwendungen für die Minderwertigen nicht entziehen können.

5. Das Hineinwachsen des Kindes aus einer Gruppe in eine andere.

Ein Kind bleibt keinesfalls während seines Kindergartenaufenthaltes immer in ein und derselben Gruppe. Es wächst mit zunehmendem Alter aus einer Gruppe heraus und in eine andere hinein, wie das gesunde Kind, das bei seiner Aufnahme zu den hilfsbedürftigen gehört, im Laufe der Entwicklung voll einordnungsfähig und oft auch die Gemeinschaft tätig mitgestaltend wird, oder das voll einordnungsfähige Kind, das bei zunehmender Selbständigkeit in die Gruppe B vorrückt. Die Überführung eines Kindes von einer Gruppe zur anderen ist aber auch als Erziehungserfolg zu buchen. Der Erziehungserfolg im Sonderkindergarten wäre ein idealer, wenn alle Kinder aus den Gruppen A und B entlassen werden könnten. Wenn Kinder aus den Gruppen C, D, E, F abgehen, so ist der Erfolg kein voller, was daran liegen kann, daß die Erziehungsarbeit noch nicht abgeschlossen ist oder daß ein voller Erfolg ausgeschlossen ist. Bei den Kindern der Gruppe C ist im allgemeinen damit zu rechnen, daß sie, wenn sie rechtzeitig in den Kindergarten aufgenommen werden und man sie bis zur Vollendung der Erziehung dort beläßt, in den Gruppen A und B hineinwachsen. Die Kinder, die in die Gruppe D aufgenommen werden, gehen im allgemeinen aus dieser Gruppe ab. Der Erziehungserfolg liegt bei ihnen darin, daß sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbständiger geworden sind, daß sie durch die Anregungen, die man ihnen vermittelte, im Rahmen dieser Möglichkeiten gefördert wurden. Aus dieser Gruppe D gehen aber auch die schwachsinnigen Kinder ab, die in die Gruppe F aufgenommen wurden und die wahrscheinlich ohne entsprechende Betreuung vor

Erreichung des schulfähigen Alters in der Gruppe F verblieben wären. Die Kinder, die bei ihrer Aufnahme in die Gruppe E gehören, können zum Teil in die Gruppen B oder C überführt werden, viele gehen aber auch aus dieser Gruppe ab. Gerade bei den Kindern dieser Gruppe E ist die prognostische Beurteilung eines Erziehungserfolges besonders unklar. Die Gruppe F ist eine typische Aufnahmegruppe. Aus ihr wachsen die Kinder entweder von selbst heraus, oder sie werden mit Erfolg herausgeführt. Kinder, bei denen zu erwarten ist, daß sie trotz des erzieherischen Aufwandes nicht über diese Gruppe hinauswachsen werden, sind kaum mehr als für die Erziehung des Sonderkindergartens geeignet anzusehen, der ja nicht in der Bewahrung, sondern in der Erziehung seine Aufgabe sieht. Wenn etwa ein Kind wie Reina B. jahrelang den Sonderkindergarten besucht, so hat das seine besonderen Gründe. In diesem Fall handelt es sich um ein Pflegekind, dessen recht kostspielige Anstaltsunterbringung notwendig geworden wäre, wenn man der Pflegemutter das Kind nicht für Stunden abgenommen hätte.

Wir zeigen an einer Reihe von Kindern das Hinauswachsen über eine Gruppe während ihres Kindergartenbesuches:

Die Zugehörigkeit zu den einzelnen Gruppen während des Kindergartenaufenthaltes.

Name	Alter in der Zeit des Kindergartenbesuches	Zugehörigkeit zu einer Gruppe					
		Sept. 1932	Juni 1933	Nov. 1933	Juli 1934	Dez. 1934	Mai 1935
Margot J.	3; 9—6; 0	A	A	A	B	B	—
Günther W.	4; 1—5; 0	—	—	—	A	A	A
Inge S.	4; 7—5; 8	—	—	A	A	A	—
Helga R.	3; 7—5; 10	C	C	C	B	B	—
Klaus S.	3; 3—4; 1	—	—	—	C	C	C
Elvira C.	3; 3—4; 1	—	—	—	C	C	D
Gerhard D.	2; 11—5; 7	D	D	D	D	D	D
Willy T.	5; 3—5; 8	—	—	—	D	D	—
Muth K.	4; 10—5; 8	—	—	—	D	D	D
Walther B.	3; 11—6; 2	E	C	C	B	B	—
Horst W.	4; 2—5; 0	—	—	—	E	E	E
Erna B.	4; 1—6; 0	—	E	E	E	B	B
Margot D.	3; 11—6; 2	F	E	E	E	E	—
Reina B.	4; 7—6; 1	—	F	F	F	F	—
Helga S.	2; 9—3; 3	—	—	—	—	F	A

Abschließend möchten wir noch darauf hinweisen, daß, so wichtig es uns zu sein scheint, daß die Frage der erziehungsgünstigen und erziehungsungünstigen Gruppierung in anderen Erziehungsgemeinschaften und bei anderen Altersstufen ebenfalls untersucht wird und daß man die Frage der Möglichkeit und Vorteile der gemeinsamen Erziehung von gesunden und auffälligen Kindern für andere Verhältnisse überprüft, jede Übertragung der praktischen Folgerungen unserer eigenen Untersuchung auf das Schulalter und andere Formen des Gemeinschaftslebens unmöglich ist. Eine Untersuchung der Verhältnisse im Sonderhort, der einen Teil der dem Sonderkindergarten entwachsenen Kinder aufnimmt, die wir bereits begonnen haben, zeigt, daß dort ganz andere Bedingungen vorliegen und demzufolge andere Maßnahmen notwendig werden.

Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen.

Von Josef Rombach.

Wer sich auf den Standpunkt stellt, daß Lesen von allem Anfang an nur als eine in sich sinnvolle Betätigung der inneren Bereicherung des Kindes dienen kann, muß notwendig im Lesen von Leseganzheiten ausgehen, weil nur solche Sinn zu vermitteln vermögen. Dies setzt Wortganzheiten und ihre Darstellung in „Wortgestalten" voraus. Mit allem Nachdruck muß betont werden, daß die psychologisch-wissenschaftliche Seite der Frage der Wortgestalten eine solche zweiten Ranges ist.[1] Das Ausgehen von solchen wäre auch dann zu fordern, wenn es dem Kind erheblich schwerer fiele, ganze Wortgestalten aufzufassen, als Einzellautzeichen („Buchstaben") sich einzuprägen. Nur wenn es sich einwandfrei nachweisen ließe, daß das Einprägen von Wortgestalten in und aus Leseganzheiten allzu hohe Forderungen an die seelische Kraft des Kindes stellt, müßte ein anderer Weg beschritten werden bzw. der Leseunterricht in Hinsicht auf kindliche Reifezustände zeitlich verschoben werden.

Auffassung von Wortbild und Einzelzeichen.

Zwar verlangt das ganzheitliche Lesen im Stile Kerns oder Wittmanns nicht die Einprägung vereinzelter Wortbilder, vielmehr sind diese immer mitgetragen vom schaubaren, hörbaren und sinnvollen Ganzen,[2] aber ein optisches Erfassen ist eben doch eingeschlossen im Ganzen der Leistung. Die Leistung, das reine Wortbild zu erfassen, verlangt Schwierigeres als das Leselehrverfahren. Deshalb sind Ergebnisse solcher Untersuchungen von Bedeutung. Vielfach zweifelt man immer noch an der Fähigkeit des Kindes, ganze Wortbilder sich einzuprägen und zu behalten bzw. man befürchtete die Notwendigkeit eines öden Paukens. (Ich selbst war ursprünglich dieser Meinung; erst der mehrfache Besuch der Klasse A. Kerns im Jahre 1929 belehrte mich, und die Arbeit in eigener Klasse [1932] überzeugte mich von der Grundlosigkeit beider Bedenken.)

Die exakte Untersuchung, bei der etwa 200 des Lesens jeglicher Art noch unkundige Sechsjährige (Volkskindergarten) geprüft wurden, ergab für das Wiedererkennen ganzer Wortbilder gegenüber dem Wiedererkennen von Einzelzeichen („Buchstaben") sogar eine, wenn auch unerhebliche Besserleistung. In Vorversuchen mit einfachen Figuren wurden die Kinder (einzeln) mit der Aufgabe vertraut gemacht. Eine Figur wurde etwas 15″ exponiert; nach 20′ sollte sie aus sechs Figuren gleicher Farbe herausgesucht werden. In gleicher Weise wurde der Versuch mit unbenannten Wortbildern verschiedener Gestalt und dann auch mit unbenannten Buchstaben durchgeführt. Es ergab sich das erstaunliche Resultat, daß ganze Worte mit sechs und mehr Buchstaben nicht schwerer wiedererkannt wurden als je ein Einzelbuchstabe. (Eine solche Reihe wurde auch von einem

[1] Völlig belanglos ist die Frage nach der Weise des Lesens Erwachsener, ebenso wie jene, ob Wortbilder Gestalten im eigentlichen Sinne sind oder nicht. Jedenfalls deutet schon der vorwissenschaftliche Ausdruck „Wortbild" darauf hin.

[2] Eine später erscheinende Abhandlung wird zeigen, welcher Leistungsunterschied besteht zwischen dem Wiedererkennen und Benennen einzelner dargebotener Gestalten im Gegensatz zu ihrer Darbietung im Leseganzen.

meiner Schüler an der Freiburger Lehrerbildungsanstalt [LBA.] durchgeführt.) Seiterle arbeitete unter meiner Leitung in der oben beschriebenen Weise unter Verwendung von Wortbildern dieser schematischen Gestalt: (z. B. Ball) und legte sowohl Buchstaben wie Wortbilder Kindern von 4—6 Jahren vor. Die positiven Leistungen für beide Aufgaben sind fast gleich und steigen von 42% bei Vierjährigen bis 64% bei Sechsjährigen. Die schwächeren Leistungen der Vierjährigen liegen, wie die Beobachtung des Verhaltens während des Versuchs einwandfrei zeigte, deutlich in ihrer weit geringeren Konzentrationsfähigkeit begründet.

Im obengenannten Versuch Seiterles wurden die Kinder zum Schluß unter Vorlage von Wörtern und Buchstaben gefragt, was ihnen besser gefalle. In 78% aller Fälle wurden ganze Wortbilder gezeigt. Und als sie dem gleichen VL. sagen sollten, woran sie das jeweilige Wort erkennen, gaben nur 3 Kinder besondere Merkmale an wie z. B. „an dem Ringle". Die übrigen 47 antworteten: „I kenn's halt" oder „des isch's". Mehr anzugeben, war ihnen nicht möglich. In einer weiteren Examensarbeit, die der Erforschung des Lesens bei Schulanfängern galt, die nach der Kernschen Methode unterrichtet wurden, ging Herr Meyer u. a. dieser letzten Frage nach. Er legte jedem seiner 47 Kinder 18 Wörter vor mit der Aufforderung, sie zu lesen und anzugeben, woran es das Wort erkenne. Zum Zwecke der Kontrolle der Zuverlässigkeit wurde die Versuchsreihe nach 14 Tagen wiederholt. Dabei zeigte es sich, daß, obschon die gleiche Teilgestalt als Merkmal genannt wurde, sie nicht allein der Anhaltspunkt gewesen sein kann. Wie sollten sonst die beiden Wörter Margarete und Maria, für die das „M" als Kennzeichen genannt wurde, unter 47 möglichen Fällen nur zweimal verwechselt werden?! Das „M" als Anfang von Maria und das „M" als Anfang von Margarete sind eben auf der Stufe ganzheitlichen Lesens, wenn auch in isolierender Beachtung als gleich erkennbar, für Wahrnehmung und Gedächtnisbestand lediglich markante Glieder, nicht aber gleiche Elemente, die für das kindliche Wahrnehmungserlebnis in die jeweiligen Wortgestalten eingebettet bleiben, solange sie nicht in einer ganz andern Haltung in wesentlich differenzierenden und beziehenden Akten abgehoben werden. Schulunreife Kinder überraschen nicht selten noch auf der methodischen Stufe synthetischen Lesens dadurch, daß sie einen ihnen sonst bekannten Buchstaben in einer neuen Wortgestalt nicht wiedererkennen; sie haften viel länger am ganzheitlichen Charakter des Wortbildes, als ihre relativ reifen Kameraden. Sie stehen noch auf der Stufe, in der die Wortbilder in räumlicher Hinsicht für sie „Vorgestalten" (Sanders) sind. (Hier zeigt es sich wieder, wie diese Leseweise den Lehrer gerade zwingt, die Reifestufen genau zu beobachten und zu beachten.)

Das Schema.

Es wäre trotzdem ein Irrtum, anzunehmen, daß die schematische, räumlich-geometrische Gestalt des Wortbildes am Anfang etwa wirksam wäre. Während solche schematische Formen (z. B. für Annalies) am Anfang trotz großer Sicherheit im Wiedererkennen der geschriebenen Wörter fast keine Auslösungskraft besitzen, werden sie später nach maximaler Durchgliederung (etwa im 4. Monat) recht oft zu Repräsentanten der Wortgestalt; verständlich, denn dieses Schema ist kein Analogon der anfänglich vorwiegend gefühlsmäßigen Qualität

des Wortbildes; solche Schemata können dies erst dann werden, wenn diese Schicht zugunsten einer rein räumlich-geometrischen zurückgedrängt ist. Der Verstand wird Sieger über das Gefühl (im Kruegerschen Sinn gemeint); die Zeichenfunktion über den physiognomischen Charakter und die Symbolik.

Zahlenmäßiger Bestand an Wortgestalten.

Man hat verschiedentlich die gestaltmäßige Auffassung der Wortbilder durch Kinder bestritten.[1] Demgegenüber erkläre ich aus der Unterrichtserfahrung heraus, daß tatsächlich das gestaltmäßige Lesen keine besonderen Schwierigkeiten bereitet. Gewiß gibt es Kinder, denen diese Art nach ihrer Gesamtveranlagung nicht besonders liegt, während sie wieder andern sehr gut zusagt. (Im Zusammenhang mit der Frage der Lesetypen werden diese Erscheinungen in einer folgenden Abhandlung eingehender behandelt.)

In diesem Zusammenhang ist die Feststellung wichtig, über welchen zahlenmäßigen Bestand an Wortgestalten Kinder etwa verfügen in dem Abschnitt, in dem das gestaltmäßige, ganzheitliche Lesen seinen Höhepunkt erreicht hat. In unterrichtlicher Hinsicht ist von Belang, die untere Grenze festzustellen, die gerade noch so viel Wortgestalten zählt, daß die Analyse über ein genügendes Material für die spätere Buchstabengewinnung verfügt. Um dieses Maß zu umgrenzen, stellte ich 156 Wörter zusammen, die mindestens eine gewisse Geläufigkeit in Leseganzheiten besaßen. Die Wortbilder wurden — in Einzelversuchen natürlich — am Ebbinghausschen Gedächtnisapparat in der Weise geboten, daß im Abstand einer halben Sekunde ein neues Wort in Sütterlinschrift erschien.

Der durchschnittliche Besitz von Wortgestalten beträgt 68. Dabei betone ich, daß ich nie Wortgestalten vereinzelt eingeübt habe. Die Streuung ist jedoch sehr groß. Während in der besten Leistung *143* (= 92%) Wörter gelesen wurden, erreichte die schwächste nur 20 (= 13%). Dieses Kind konnte als einziges das Leseziel des 1. Schuljahres nicht ganz erreichen, weil der Vorrat an Wortbildern, aus denen die Buchstaben zu gewinnen wären, zu gering war. Das bessere Sechstel erreicht die Durchschnittszahl 122 (78%), etwas mehr als zwei Drittel liegen um das arithmetische Mittel 70 (45%), und das schwächere Siebentel muß sich mit durchschnittlich 41 Treffern (= 26%) begnügen (das schwächste Kind eingerechnet). (Gaußsche Kurve)! Ein Bestand von etwa *40* Wortbildern erwies sich als hinreichend. Dies sollte in Zukunft im methodischen Verfahren beachtet werden, um jeden Ballast zu vermeiden. Eine völlig eindeutige Entsprechung zwischen Allgemeinbegabung — diese wurde in Intelligenzversuchen und Begabungsschätzungen festgestellt — besteht zwar nicht. Wohl kommt es nur einmal vor, daß ein nur durchschnittlich begabtes Kind hier zum besseren Sechstel zählt, wie andererseits kein überdurchschnittlich und nur ein durchschnittlich begabtes zum schlechteren Siebentel zählt. Nur 1 schwachbegabtes Kind erreicht 63 Punkte. Die Tatsache, daß diese Leistung, die unter ungewohnten Bedingungen stand, ohne jedes „Pauken" am Ende des ganzheitlichen Lesens erreicht werden konnte, zeigt an, daß hier etwas gefordert ist, was die Leistungsgrenze des Siebenjährigen sicher nicht übersteigt. Typische Veranlagung vermag zwar die Leistung auf diesem Gebiet zu modifizieren.

[1] Gestaltetheit und gestaltmäßige Auffassung meine ich durchweg im Sinne Kruegers, Sanders, J. Wittmanns, besonders Petermanns (funktionale Betrachtung).

Das Werden der Wortgestalt.

Es kam uns vor allem auf die Feststellung an, wie die Wortgestalt zustandekommt bzw. welche allgemeinen oder besonderen Momente tragend sind.[1] Entwicklungspsychologisch gesehen, leuchtet es durchaus ein, daß die Wortbilder zunächst für das Kind physiognomischen Charakter tragen. Analoge Versuche, wie sie Heinz Werner[2] veranstaltet hat, blieben völlig ergebnislos. Doch besagt natürlich die Tatsache, daß Siebenjährige sich über „Gefühlsmäßiges" nicht äußern, noch gar nichts über das Nichtvorhandensein einer gesichthaften Schau des Wortbildes. Denn 1. sind ihnen Ausdrücke über Gefühlsmäßiges noch fremd, 2. kommt es, ebenso wie viele Erwachsene, bei solchen Versuchen von der Grundhaltung, das exponierte Wort zu „lesen", nicht los.

Daß allgemeine Eigenschaften des Wortbildes schon am Anfang (4. Woche) sehr beachtet werden, läßt sich aufweisen; insbesondere ließ es sich für die jeweilige Wortlänge deutlich machen. In Einzelversuchen wurde den Kindern eine Anzahl (mindestens 10) ihnen sicher bekannte Wörter so vorgelegt, daß die Schriftseite nach der Tischplatte gekehrt war. Die Kinder sollten auf den Zettel deuten, der ein bestimmtes Wort trage, wobei sich immer ein solches von etwa gleicher Länge unter den vorgelegten befand. Als Unter- oder Überschätzungen galten solche von mehr als ein Fünftel der Wortlänge. Das Kind durfte von der Ferne erkennen, daß das Wort jeweils auf dem Streifen gerade richtig Platz hatte.

Folgende Resultate seien genannt für die Worte:

ist 100 % richtig	Zimmer 90 % richtig	nicht bzw. auch 85 % richtig
Kurt 90 % richtig	Irmgard 95 % richtig	

Interessant ist, daß die Fehlschätzungen ausnahmslos von Mädchen herrühren. Es wäre aber trotzdem nicht richtig, anzunehmen, daß bei den Mädchen solche allgemeinen Merkmale für den Wiedererkennungsakt keine Rolle spielten — für das Gegenteil liegen Beweise vor —, vielmehr dürfte ihnen die Isolierung des Längencharakters aus der Ganzheit der Wortgestalt, in welche die Länge miteingeht, entsprechend ihrem stärker ganzheitlichen Grundverhalten Schwierigkeiten bereiten. Ein Hinweis auf unsere gegenwärtige Frage liegt auch in den Wortgestaltverwechslungen, die beim Versuch am Ebbinghausschen Gedächtnisapparat vorkamen. Von 381 Irrtümern sind 372 solcher Art, daß jeweils ein langes Wort mit einem anderen langen, z. B. Irmgard mit Adelheid (nicht etwa mit Albert), oder ein kurzes wieder mit einem kurzen, z. B. Hans mit Erna oder „muß" mit „naß" verwechselt wurde. Dem stehen nur 8 Fälle gegenüber, in denen ein langes mit einem erheblich kürzeren, z. B. Karussell mit Kaffee, und nur 1 Fall, wo ein kurzes (obj.) mit einem langen verwechselt wurde. In anderen Klassen und in unterrichtlich späterer Zeit, im Stadium etwa 85%iger optischer Durchgliederung der vertrauteren Wortbilder, zeigen sich verständliche Tendenzen der Unter- und Überschätzung. Nach Meyers Ex.-Arbeit ist Kindern eine richtige Schätzung um so eher möglich, je länger das Wort, je weiter es durchstrukturiert,

[1] „Der Gestaltungsprozeß, der seinen Abschluß im Dasein der Gestalt findet, ist nicht anders faßbar, als in dem stufenweisen real verfolgbaren Differenzieren konkret erlebter Gestaltinhalte". Br. Petermann, Das Gestaltproblem in der Psychologie. S. 228. 1931.

[2] H. Werner, Grundfragen der Sprachphysiognomik. 1932.

und je deutlicher die Abhebung der Wortgestalt nach links und rechts ist. (Eidetiker sind deutlich im Vorteil.)

Welches sind die tragenden Gestaltmomente?

Auf diese Frage will ich Antwort zu geben versuchen auf Grund

1. direkter Versuche,
2. wesentlicher Nebenergebnisse bei Versuchsreihen, die sonstige mit dem Wortgestaltproblem zusammenhängende Fragen klären sollten,
3. der Beobachtungen im Rechtschreiben.

Direkte Versuche:

Im Anfang des ganzheitlichen Lesens suchte ich eine Reihe von Wörtern (Namen) heraus, die schon wiedererkannt werden konnten. Ich bot nun den Kindern nicht das ganze Wortbild, sondern bald nur Anfang und Ende, bald nur den Anfang, bald nur das Ende, bald nur die charakteristischen räumlichen Dominanten und schließlich auch nur die kleinen Zeichen. Dann waren jeweils die andern Teile des Wortes mit Papierstreifchen zugeklebt. Die Kinder sollten versuchen, ob sie das Wort trotzdem erkennen konnten. (Gearbeitet wurde nach der „Methode der richtigen und falschen Fälle".) Ich bin mir darüber klar, daß bei dieser Versuchsanordnung die Länge des Wortes implizite gegeben war, mindestens lag in den Verdeckungen angedeutet, daß hier etwas Verdeckbares vorhanden ist.

	Adelheid	*Irmgard*	*Kurt*	*Hans*	*Erna*	*Mittelwert*
Anfang verdeckt	60	40	70	50	20	48
Anfang und Ende verdeckt	56	28	50	20	12	33
Anfang — Mitte — Ende verdeckt	33	40	50	20	12	31
Ganze Mitte verdeckt	85	42	100	76	75	77
Kleine Zeichen verdeckt	88	33	100	76	70	71
Zu lang	86	60	90	75	66	77
Zu kurz	40	75	86	75	33	62

(Die Zahlen geben in Prozenten an, wie oft das Wort richtig benannt wurde.)

Die Versuche belehren uns, was die tägliche Erfahrung jedes Lehrers bestätigen wird, daß schon nach wenigen Tagen, sobald Wortbilder überhaupt isoliert werden, räumlich-geometrische Verhältnisse am Wortganzen wichtig werden. Deutlich ausgezeichnet sind Anfang und Ende eines Wortbildes besonders dann, wenn das Wortbild durch räumlich nach der Länge hin ausgedehntere Buchstabenformen gegen das Umfeld abgesetzt ist. Verschiebungen nach der Wortlänge hin, spielen dann keine erhebliche Rolle, wenn es sich um Gestalten dieser schematischen Form handelt: [1]

Die Mitgabe aller räumlich markanten Zeichen, z. B. für Irmgard J — g—d, bedeutet gegenüber der Exposition dieser Art J■■■d i. a. keine Erleichterung, eher eine Erschwerung; eine Erleichterung nur dann, wenn durch das Verdecken der kleinen Zeichen die großen deutlich ein räumliches Übergewicht erfahren. Trotz der Tatsache der ganzheitlichen Auffassung des Wortbildes besitzt der

[1] Vgl. Schneider, in „Neue psychol. Studien" 4, I. 1928—32.

Anfang des Wortes unleugbar ein starkes Gewicht, und dies um so mehr, je deutlicher der Anfang die räumliche Dominante der Wortgestalt enthält (z. B. bei Erna). Das Wort Adelheid mit seiner starken Gewichtsverteilung ist durch die Verdeckung des A wenig gefährdet, und das Wort Kurt als deutlich beste Gestalt ist beinahe immun gegen alle Veränderungen solcher Art. Das Verdecken von Anfang und Ende wirkt ungefähr gleich stark wie das Verdecken aller von uns aus als charakteristisch angesehenen Zeichen. Auch hier werden fünfmal so oft lange mit langen Wörtern verwechselt als lange mit kurzen.

Wenn uns die Versuche auch nicht direkt über das Werden der Gestalt belehren, weil sie das Wiedererkennen untersuchen, so ist doch anzunehmen, daß die eben besprochenen Momente beim Aufbau der Wortgestalt irgendwie Beachtung erfahren haben und sich vermutlich zuerst aus der diffusen Wortganzheit abgehoben haben, so daß sie als die Träger der Wortgestalt fungieren können.

In der 5. Unterrichtswoche, als die Kinder bereits über einen gewissen Wortschatz verfügten, machte ich, um die tragenden Gestaltmomente noch sicherer in den Griff zu bekommen, folgenden Versuch: Ich wählte lauter Wörter aus, die mit anderen teilweise gleich waren, z. B. Margarete und Marta. Jedes Wort wurde vom Wortanfang aus langsam aufgedeckt und die Kinder sollten das Wort nennen, sobald sie konnten. Die Stelle, an der das Wort ausgesprochen wurde, hielt ich fest.

Einige Resultate. Es wurden erkannt:

Margarete: beim g in 20 %, beim zweiten r (der Länge wegen gegenüber Marta) in 35 %, beim t in 45 %.
Heinz: beim e in 40 %, beim z in 60 %.
Eugen: bei u in 20 %, bei g in 40 %, bei n in 40 %.

Ähnlich in den andern Fällen. Immer noch sind die räumlich dominierenden Momente die Orientierungspunkte, obschon deutlich bereits die kleinen Zeichen wichtiger werden, weil sonst Verwechslungen unvermeidlich sind.

Wie bedeutungslos trotzdem die kleinen Zeichen nach Aussehen und Umfang und andererseits, wie wichtig die großen Zeichen nach Lagerung im Wortbild und nach Aussehen i. a. sind, zeigen wir an einer weiteren Versuchsreihe auf. Wir verstümmelten Wortbilder durch Verlagerung und Veränderung der großen und kleinen Zeichen, um den gestaltmäßigen Grundbestand des Wortbildes zu ermitteln. Natürlich wurde das an einer ganzen Anzahl von bekannten Wortbildern in Einzelversuchen durchgeführt. Es ist allerdings nicht immer klar zu entscheiden, ob ein charakteristischer Buchstabe das Wiedererkennen leitete, obschon wir immer zugleich den Beachtungstypus festzustellen uns bemühten. Eine gewisse Sicherung für zutreffende Beurteilung liegt wohl darin, daß eine weitere psychologisch geschulte Person mitbeobachtete.[1]

Die Instruktion lautete: „Sieh mal, auf diese Zettel hat jemand Wörter geschrieben, aber er hat vielmals Fehler gemacht. Schau dir jeden Zettel an und sag uns, was der hat schreiben wollen, wie das Wort heißen soll und was daran falsch ist, wenn du es weißt."

Es ist doch wohl anzunehmen, daß ein Wort sukzessiv derart verstümmelt werden kann, daß der optische Eindruck dem gedächtnismäßigen Residuum so

[1] Junglehrerin Frl. H. Sauer (Freiburg) sei hier dafür herzlich gedankt.

wenig entspricht, daß es nicht mehr ins Bewußtsein tritt und so das akustisch ihm Zugeordnete nicht mehr reproduziert wird.

Die Gesichtspunkte der Verstümmelung stehen von vornherein unter der Frage: Handelt es sich um gestaltmäßiges Wiedererkennen oder nicht? Aus diesem Grunde stellten wir

1. kleine Zeichen um,
2. ersetzten wir solche durch nicht dahingehörige kleine Zeichen,
3. füllten lediglich die Zwischenräume zwischen den großen Zeichen durch Auf- und Abstriche (Fragen der Nivellierung),
4. änderten die Lagerung von objektiv räumlichen Dominanten,
5. änderten die Richtung von Dominanten (Fragen der Gestaltveränderung),
6. fügten falsche große Zeichen ein,
7. trieben die Gestalt durch Schematisierung bis auf ihr räumliches Grundgerüst (Frage der Verwesentlichung).

Wirkliche Wörter	1 Umstellung kleiner Zeichen			2 Falsche kleine Zeichen beigegeben			3 Zwischenräume ausgefüllt		
	Wort	erkannt	Veränd. bemerkt	Wort	erkannt	Veränd. bemerkt	Wort	erkannt	Veränd. bemerkt
auch	*uach*	30	(15)	*arch*	22	(19)	—	—	—
malen	*melan*	31	(5)	*molen*	23	(17)	*emlm*	24	(13)
Gertrud	*Gretund*	30	(2)	*Gertund*	31	(14)	*Gnntnud*	30	(14)

4 Dominanten-verlagerung			5 Richtungsänderung an Dominanten			6 Falsche große Zeichen			7 Grundgerüst		
Wort	erkannt	Veränd. bemerkt	Wort	erkannt	Veränd. bemerkt	Wort	erkannt	Veränd. bemerkt	Wort	erkannt	Veränd. bemerkt
achu	13	(12)	*auj*	9	(6)	*aurs*[2]	15	(10)	—	—	—
maenl	18	(16)	*majen*	13	(11)	*maten*	23	(16)	*mtm*	12	(8)[3]
Gertdru	20	(20)	*Aertrud*	27	(18)	*Zertrud*	21	(19)	*ntn*	0	[4]
			Gertrug	30	(19)				*Grtid*	28	(10)
			Gerjrud	30	(20)				*Gtid*	22	(12)

Der Versuch ist mit 31 Kindern durchgeführt worden. Die eingeklammerten Zahlen geben an, wie oft die Umstellung oder sonstige Veränderung bemerkt wurde. Die Wörter sind in deutscher Sütterlinschrift geschrieben zu denken.

[1] Wie ich bei der vergleichenden Durcharbeit des Materials sehe, hat Kutzner mit ähnlichen Verstümmelungen gearbeitet, wenn auch in anderer Versuchsanordnung. Da er je einen Buchstaben bot, während ich das Wort als Ganzes betrachten ließ, sind unsere Resultate nicht unmittelbar vergleichbar (Bericht über den X. Kongreß für exp. Psych. 1928).

[2] Am Ende ein langes *f*-Zeichen.

[3] u. [4] Die hier gedruckten *t* sind (in Sütterlinschrift) ohne Schleife zu denken.

Ergebnisse.

Als wesentliche Ergebnisse seien festgehalten:

1. Bloße Umstellung kleiner Zeichen behindert das Wiedererkennen kaum.
2. Vertauschen kleiner Zeichen mit solchen, die im Wort gar nicht vorkommen, stört nur dann, wenn das Wort aus wenigen Zeichen besteht, bei größeren „guten Gestalten" wenig.
3. Bei „guten Gestalten" genügt eine nivellierende Ausfüllung des „Infeldes" für das Wiedererkennen; solche Nivellierung stört nicht.
4. Verlagerung des gestaltmäßigen Gewichts, der Dominanten, wirkt sehr störend und wird fast in allen Fällen als solche bemerkt.
5. Richtungsänderung der Dominante wirkt dann sehr negativ, wenn es sich um die einzige Dominante handelt.
6. Falsche große Zeichen wirken viel störender als falsche kleine, aber nicht so negativ wie Verlagerung der Dominanten.
7. Ein relativ hohes Erfassen ist noch möglich, wenn die Wörter nur das gestaltmäßige „Gerippe" aufweisen.

Da diese Versuche im Stadium sehr hoher Durchgliederung der Wörter (im Jahre 1931, erst nach etwa 10wöchiger Unterrichtszeit) vorgenommen wurden, bedeutet das Vorherrschen des gestaltmäßigen Ganzen vor dem elementenhaften Einzelnen sehr viel.

Typen.

Bei diesem Versuch wurden nach der Weise des seelischen Verhaltens folgende Typen der Wortbildauffassung festgestellt:

1. Eine Anzahl Kinder (12%) hat eine unverkennbare Neigung, das Wort in der Richtung von links nach rechts sukzessiv aufzufassen, gleichsam in die Wortgestalt in dieser Richtung „hineinzukriechen". Auf diese besonders wirkt jede Veränderung des Anfangs eines Wortes sehr störend.
2. Die überwiegende Anzahl ($^2/_3$) bleibt auf das Wortganze eingestellt, wobei sich deutlich der starre und der labile Typus scheidet. Der starre Typ vermag ein Wort schon bei geringfügigen Veränderungen nicht mehr zu reproduzieren (Reaktion: „Kann ich nicht, hab i no nit g'habt"), während der labile selbst starke Veränderungen als solche an einer irgendwie vertrauten, aber diffusen Gestalt erkennt.
3. Einige (9%) beachten Ganzes und Teile in etwa gleicher Weise.
4. Nur 3% beachten überwiegend Einzelheiten.

Vielleicht wendet man ein, daß es sich hier nur um eine Klasse handle. Jedoch stimmen die Resultate im wesentlichen mit den Ergebnissen am Ebbinghausschen Gedächtnisapparat aus einer andern Klasse und mit den (gelegentlichen) Beobachtungen der Lehrerschaft überein; nur konnten hier bloß 2 scharf ausgeprägte Typen festgestellt werden:

Typus 1 mit 10%,
Typus 2 mit 90%.

Diese Typen haben mit Allgemeinbegabung nichts zu tun; es besteht keinerlei Korrelation (= Entsprechung).

Indirekte Ergebnisse.

Der Versuch am Ebbinghaus'schen Gedächtnisapparat bekräftigte nicht bloß unsere These von der Möglichkeit gestaltmäßiger Wortauffassung durch das Kind; er enthüllte indirekt in den „Verlesungen" Wesentliches über die tragenden Gestaltmomente.

Von den 381 Verwechslungen entfallen 293 auf solche Wörter, die mit dem gebotenen starke gestaltmäßige Ähnlichkeit besitzen, z. B. *Bett* und *Lotte* oder *muß* und *naß*, *Haus* und *Hand*, *Wasser* und *Messe* u. ä. Auch hier sind innerhalb der Wortgestalt die räumlich großen Zeichen und ihre Lagerung im Ganzen entscheidend. Die kleinen haben im Gegensatz zum Umfeld- so etwas wie Infeldcharakter, tragen mehr oder weniger den Charakter des Ungeformten, Beliebigen, werden „nivelliert".

Beobachtungen beim Rechtschreiben.

Da der Versuch, in dem veränderte und verstümmelte Worte „gelesen" werden sollten, verhältnismäßig spät, wenn auch noch während des ganzheitlichen Lesens, durchgeführt wurde, waren die einzelnen Zeichen, aus denen sich das Wortbild aufbaut nach ihrer Gestalt ziemlich bekannt, mit andern Worten die optische Durchgliederung der Wortgestalten war weit fortgeschritten, so daß auch die kleinen Zeichen schon sehr beachtet waren. (Jahrgang 1931/32.) Was Gestalt und relative Lagerung einzelner Zeichen ausmachen, ließ sich recht gut auch aus den Rechtschreibfehlern erkennen. Da ich in meiner Klasse schon früh Wörter aus dem Gedächtnis schreiben ließ, so wird sich auch in genetischer Hinsicht hier Wesentliches ergeben für das Charakteristische der jeweiligen Gestalten und der sie objektiv aufbauenden Momente. In der 4. Woche schreiben die Kinder spontan Sätze über 2 kranke Kinder, die beide Gertrud heißen. Dabei wird *Gertrud* mehrfach *Grrud* und *Gerird* geschrieben, oder einige Wochen später statt:

Herbst — Hmst — Herst,
Birnen — Brien — Brine,
schlechtes — scheites,
Stande[1] *— Stoid,*
Berta — Bert.

Überall zeigt sich der unbewußte Wille zur Erhaltung der allgemeinen Gestalt und zum Verändern in der Richtung auf „Prägnanz der Gestalt". Ferner sind die räumlich großen unter gewissen Bedingungen deutlich die Träger der Gestalt; große Zeichen am Anfang und Ende werden optisch sehr bevorzugt, d. h. die Gestalt hebt sich durch sie gegen das „Umfeld" ab. Kleine Zeichen, die sich an ein großes, das einen Gestaltabschluß bedeutet, noch anschließen, werden gerne abgestoßen, z. B. *Marta* zu *Mart*. Bis in die 3. Klasse hinein besteht diese Neigung, die sich für das Rechtschreiben ungünstig auswirkt und nur durch ein mindestens gleichwertiges Beachten des Klanglichen ausgeglichen werden kann. Wortgestalten, deren geometrisches Schwergewicht nur in der Mitte liegt, neigen zur deutlicheren Ausprägung dieses Dreieckscharakters durch Verkürzung der Grundlinie, z. B. *malen* zu *mlei*. Derartige aufdringliche „gute Gestalten" setzen sich bis ins Lesen bzw. Sprechen hinein durch. Unterlängen werden ganz all-

[1] Mundartl. Ausdruck für Zuber.

gemein weniger beachtet als Oberlängen. Das beweisen 1. die Arten der Verwechslungen beim Wiedererkennen und 2. gewisse Rechtschreibfehler. Wen hätten nicht anfänglich Verwechslungen wie *Annelies* mit *Gertrud* verblüfft! Das Kind ist eben i. a. auf die Ganzheit des Wortbildes eingestellt, wobei vermutlich nach anfänglichem gesichthaftem Eindruck das räumlich Allgemeine der Länge und die objektiv großen Zeichen, soweit sie die Gestalt tragen (siehe später), entscheidend sind; die Striche über *i*, *ü*, *ö* und *ä* und *u*-Bogen werden nur am Anfang des Wortes beachtet. Das *s* sieht einem auf den Kopf gestellten *d* außerordentlich ähnlich, und da für unreifere Kinder die Lage der Zeichen und ihre Richtung bekanntlich unwesentlich ist, so sind alle Vorbedingungen für derartige uns merkwürdig und unbegreiflich erscheinende Verwechslungen erfüllt. Doch ergab der exakte Versuch, bei dem Wörter ausgesucht wurden, die vergleichbares Ober- und Unterlängengewicht besitzen, kaum Unterschiede. Die Trefferzahlen halten sich etwa die Waage. Es scheint sich im „Lesen" um eine Beachtungsbevorzugung der Oberlängen zu handeln, die im Versuch, wo bald die Ober- bald die Unterlängen verdeckt waren, willentlich ausgeglichen wurde. Nur die Reaktionszeiten geben einen gewissen Beleg.

Mittlere Reaktionszeiten:

exponiertes Wort	Oberlängen sichtbar	Unterlängen sichtbar	das ganze Wort
sehr	2,2″	7,0″	2,2″
geht	2,2″	2,4″	1,8″
Heinz	1,4″	1,9″	1,0″
Johanna	1,2″	2,0″	1,5″
Eugen	2,8″	3,3″	2,2″

Es handelt sich um Versuche, die zu Anfang Juli 1932, also noch im Stadium ganzheitlich-gestaltmäßigen Lesens und geringer Durchgliederung der Wortbilder durchgeführt wurden. Da spielen die kleinen Zeichen noch eine unbedeutende Rolle. An den R.-Zeiten der Wörter Heinz und Eugen ist deutlich das Übergewicht der Oberlängen abzulesen; denn sie besitzen objektiv deutlich mehr Gewicht in den Unterlängen. (Schluß folgt.)

* *

Schrifttum.

Oswald Kroh, Völkische Anthropologie als Grundlage deutscher Erziehung. Eßlingen a. N. 1934. Verlag der Burgbücherei (Wilh. Langguth). 52 S. —.80 M.

Die aus der Vielfältigkeit der erzieherischen Gegenwartsaufgaben erwachsende Forderung nach einer einheitlichen und umfassenden pädagogischen Grundlehre sieht Kroh erfüllt durch eine Gesamtwissenschaft vom deutschen Menschen, deren Struktur, Notwendigkeit und Bedeutung in klarer und gedrängter Zusammenschau programmatisch umrissen wird.

Weit hinaus über die Erkenntnis der Standortgebundenheit menschlicher Lebensäußerungen und wissenschaftlicher Bemühungen führen die epocheschaffenden Änderungen menschlicher Grundhaltungen in Zeiten geistiger Revolutionen mit Notwendigkeit zur Gestaltung einer neuen Anthropologie, zu dem Versuch, durch eine Darlegung des neuen Standpunktes und Lebensgefühls zur Selbstrechtfertigung und zum Selbstverständnis zu kommen. Dieser in der deutschen Geistesgeschichte immer wieder aufweisbare Zusammenhang bringt es mit sich, daß der Begriff der Anthropologie, die sich im Gefolge des Positivismus mittelpunktsflüchtig in die radikal geschiedenen Disziplinen einer medizinischen und einer philosophischen Anthropologie aufgespalten und zurückgebildet hatte, mit der Annäherung an die Gegen-

wart gleichzeitig von den verschiedensten Seiten her einen neuen Inhalt gewinnt: Ebenso wie in den Geisteswissenschaften nach dem Vorgange Diltheys zunehmend das Bedürfnis nach einer umfassenden anthropologischen Grundwissenschaft erkennbar wird, beginnt die medizinische Konstitutions- und Temperamentforschung zu einer Totalbetrachtung des Menschen zu tendieren. Vor allem aber entwickelt sich, von beiden Seiten her angeregt, die Psychologie zu einem Bindegliede, leitet mit der Hinwendung zur ganzheitlichen und organischen Betrachtung die Überbrückung des Gegensatzes naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Blickrichtung mindestens formal ein und vollzieht sie material mit dem typologischen Aufweis der strukturellen Einheit biologischer, seelischer und geistig-geschichtlicher Wirklichkeitsschichten.

Eine entscheidende Zentrierung und Ausrichtung gibt diesen anthropologischen Ansätzen der jüngsten Vergangenheit der neue nationalpolitische Aspekt, durch den „die Wissenschaft zum theoretischen Organ der Selbstverwirklichung des Deutschen Volkes" wird. Damit ist — neben der Rechtfertigung und Notwendigkeit der Wissenschaft — die „Verpflichtung zur Entscheidung für das Volk und die Erhaltung und Entwicklung seiner Existenz" gegeben, die „unmittelbare Teilhabe am Leben dieses Volkes und damit auch an seinem Willen" voraussetzt. Anthropologie wird zur völkischen Anthropologie mit dem Aspekt auf das Ganze des Volkes in seiner vielgliedrigen Wirklichkeit, mit der sie, als politische Disziplin, existentiell verbunden ist.

Die Notwendigkeit einer völkischen Anthropologie ergibt sich zunächst daraus, daß gerade die vom neuen Staat in den Vordergrund gerückten Wissenschaften vom Volke, wie Vererbungslehre, Rassenkunde, Urgeschichte und politische Geschichte der jüngsten Zeit, Volkskunde, Geopolitik und Wehrgeographie, der tragfähigen Grundlage einer Totalwissenschaft vom Volke bedürfen, die einerseits als zentral ansetzende Wissenschaft vom Ganzen des Volkes die Basis einer Weltanschauung zu bilden vermag, die von der Wirklichkeit des völkischen Seins ausgeht, und die andererseits mit der Möglichkeit der wechselseitigen Überprüfung der Einzelerkenntnisse diese in ihrer praktischen Bedeutung abwägen, wirksam zusammenordnen und damit die Gefahren einzelwissenschaftlicher Befangenheit vermeiden läßt. Mit besonderem Nachdruck wird hier von Kroh hervorgehoben, daß der Einsatzpunkt einer solchen Zentralwissenschaft, die „Natur und Geist des Volkstums einheitlich zu umspannen sucht", im Bereiche des Seelischen liegt als der Schicht menschlichen und völkischen Seins, in der Natur und Geist sich am innigsten durchdringen, in der ebenso die kulturellen Leistungen wie die politischen Richtkräfte des Volkes wurzeln. Völkische Psychologie, die „Psychologie des deutschen Menschen, des deutschen Volkes und seiner Lebenserscheinungen" wird damit, wie Kroh in Übereinstimmung mit E. Jaenschs Auffassung von der Funktion der psychologischen Anthropologie feststellt, zur Grundwissenschaft der völkischen Anthropologie.

In dieser Schlüsselstellung der Psychologie deutet sich ein grundlegendes Strukturmerkmal der völkischen Anthropologie an: Sie begreift das Volk als organisches Ganzes, „für sie durchdringen einander biologische Seinsgrundlagen und seelische Entwicklungsantriebe, geistiges Werden und Gewordensein, Ewigkeitssinn und ewiger Beruf des Deutschen Volkes . . . unauflöslich". Sie kann damit die Einseitigkeiten aufweisen und überwinden, die als nachwirkende Spuren der Vergangenheit, mit einem rein biologischen oder rein geistig-geschichtlichen Volksbegriff zu einer verschiedenen und widerspruchsvollen Bewertung der natürlichen und geistigen Grundlagen des Volkstums führen. Die organische Struktur des Objektes fordert als einzig adäquate Methode eine organische Betrachtungsweise, die, als Wesenszug des deutschen Geistes durch seine ganze Geschichte hindurch erkennbar, „unmittelbarer und zwingender zur religiösen Haltung hinführt als irgendeine andere". Kraft der organischen Betrachtungsweise ist zugleich die völkische Anthropologie organisch eingegliedert in die völkische Existenz: „Die Wissenschaft vom Volke einigt sich . . . nicht nur mit dem Gegenstande, sondern auch mit den Willenskräften, die in ihrem Gegenstande leben."

In diesem Sachverhalte ist letztlich auch die prinzipielle und grundwissenschaftliche Bedeutung der völkischen Anthropologie für die Pädagogik angelegt, für die Erkenntnis der Erziehungswirklichkeit ebenso wie für die Bewältigung der Erziehungsaufgaben, die, wie Sein und Sollen überhaupt, in der völkischen Anthropologie organisch verknüpft sind. Als Wissenschaft vom Ganzen des Volkes ist ihr der Aspekt auf die Totalität des pädagogischen Geschehens in der Wirklichkeit des völkischen Lebens wesenseigentümlich. Da sie die Ansätze einer völkischen Weltanschauung in sich trägt, entgeht sie der Gefahr der Prinzipienlosigkeit; sie erfaßt jede Einzelerfahrung in ihrem weltanschaulichen Bezug, so wie umgekehrt die empirische Unterbauung der Weltanschauung diese an die Wirklichkeit des völkischen Lebens bindet. Durch die damit gegebene Konkretion und Zugänglichkeit ihres Inhaltes erhält die völkische Anthropologie volkverbindende und volkfördernde Funktion. Eine von ihrem Geist getragene Erziehung kennt keinen Vorrang des Gedankens vor der Tat, theoretischer vor praktischer Bildung. Sie wirkt, da zuletzt nur die Leistung für das Ganze des

Volkes den Bildungswert bestimmt, einer Unterbewertung praktischer und technischer Schulung und einer Überbewertung theoretischer Haltung entgegen und legt auch methodisch den Akzent auf den handelnden Einsatz in der konkreten Situation. Mit der völkischen Anthropologie ist wesensmäßig die Idee der organischen Bildung verbunden. Ihr Sinn ist nicht nur die organische Entfaltung der körperlichen und geistigen Kräfte der deutschen Jugend, sondern vor allem auch die organische Eingliederung der deutschen Schule, ihrer Zielsetzungen wie ihrer Erziehungsformen und Bildungsgüter, in das Leben des Volkes. Diese Überbrückung der Kluft zwischen Schule und staatlichem bzw. völkischem Leben, die reale Überwindung des Gegensatzes intentionaler und funktionaler Erziehung auf der Grundlage der völkischen Anthropologie läßt endlich die nationalpolitische Erziehung nicht zu einem Fach neben andern, sondern, durch den der völkischen Anthropologie eigentümlichen politischen Aspekt, als Aufgabe wie als Geschehen zum selbstverständlichen Wesensbestandteil der deutschen Schule werden.

Den hier nur in ihren Grundgedanken angedeuteten Ausführungen Krohs kommt mit der in ihnen zentral angelegten Bindung der Wissenschaften, nicht zuletzt der Psychologie, an die praktischen Aufgaben der konkreten Wirklichkeit grundlegende und richtunggebende Bedeutung zu. Indem sie den in einer völkischen Anthropologie beschlossenen funktionalen Organisationspunkt aufweisen, geben sie nicht zuletzt eine grundsätzliche und wesentliche Sicht für den Neuordnungsprozeß der deutschen Wissenschaft.

Dresden. W. Straub.

Dr. Christian Eckle, Der platonische Bildungsgedanke im 19. Jahrhundert. Erziehungsgeschichtl. Untersuchungen: Studien zur Problemgeschichte der Pädagogik. Herausgeg. von A. Fischer, O. Kroh, P. Luchtenberg. 3. Stück. Leipzig 1935. F. Meiner. 120 S. Geh. 5.— M.

Eckle's Buch, das mit seltener geistiger Konzentration in ausgeprägt dynamischem Stil geschrieben ist, in dem sich eine ebenso umgreifende wie verdichtende Denkweise Ausdruck gibt, überrascht nicht so sehr in der historiographischen Aufgabenstellung als in dem Versuch, am Beispiel der Geschichte der Platoforschung im 19. Jahrhundert die innere Geschichtlichkeit derselben als eines philosophie- und bildungsgeschichtlichen Leistungszusammenhanges mit Strukturcharakter aufzuzeigen und am selben Gegenstand zugleich eine Phänomenologie der Interpretation zu entwickeln, die zu den stärksten Partien des Buches gehört. Die Auswahl beschränkt sich auf die wesentlichsten Platoninterpretationen (Schleiermacher, Hegel, Ferd. Chr. Baur, Bachofen, Nietzsche, Cohen, Natorp), darin gleichzeitig sowohl das Eigenrecht der einzelnen repräsentativen Platointerpretationen, die Kontinuität der Platoforschung im 19. Jahrhundert, die starken systembildenden Kräfte der gen. Philosophien aufhellend, als auch die tiefe innere Verwandtschaft des griechisch-platonischen Geistes mit der deutschen Philosophie und päd. Theorie aufzeigend, die uns das Problem Plato immer neu als das unsere erleben läßt und als solches immer neu bewegt und zu eigen gemacht werden will. Die zentrale philosophische Intention des Buches, die Geschichte der Platointerpretationen einer relativierenden Betrachtungsweise zu entreißen, die in denselben eine bloße Abfolge gleich gültiger als auch gleich aussichtsloser Bemühungen um ein volles Verstehen Platos sieht, gelingt dem Verf. durch existenzial-philosophische Aufhellung echten Interpretierens als einer Aktivierung des ganzen geistigen Kosmos des Interpreten, als existenzielle Begegnung, die das ganze Sein des Interpreten in der Totalität und Tiefe seines Wesens umfaßt und durchdringt und sich erfüllt in einer personalen Existenzform der Interpretation. Mit der Herausstellung der Tatsache, daß bei der jeder echten Interpretation der großen philos. Urmodelle — in ausgezeichnetem Grade den Platointerpretationen — eigenen Berührung im Wurzelpunkt der Systembildung und existenziellen Neuprägung immer auch ein normativer Neugewinn und Formwandel der Bildungsgrundlagen eintritt, gewinnt Eckle den direkten und zentralen Bezug der päd. Systembildung zur platonischen Philosophie allgemein und zu den Interpretationen des 19. Jahrhunderts im Besonderen zurück.

Tübingen. Ernst Haigis.

Gewecke, Gustav: Zeichen- und Kunstunterricht im Dienste kultureller Wiedergeburt. Grundlagen und Grundfragen. Halle 1934, Akademischer Verlag. 109 S. Geh. 3.80 M.

Der Grundgedanke der Kunsterziehungstage sollte von der Gegenwart her erneut beleuchtet werden. In vorliegendem Buch wird gezeigt, was der Zeichenunterricht der Volksschulstufen zu seiner Verwirklichung beitragen kann. Er habe sich an den kunsttheoretischen Betrachtungen von Gustaf Britsch, sowie an dessen Stufen zeichnerischer Entwicklung auszurichten; in praktischen und methodischen Fragen sei auf G. Kolb, auf dessen Ergebnisse und Bildmaterial hinzuweisen. Das Ergebnis der Betrachtungen ist, daß die Volks-

schule nur die „Ansätze zu einer Kunsterziehung" leisten könne, weil der Volksschüler die „nichtausdehnungsveränderlichen Stufen" bildhaften Gestaltens nur selten überschreite. Demgemäß werde das Kunstverständnis am besten durch Werke gepflegt, die diesen Gestaltungsstufen nahestehen, und dafür kommen außer Schülerarbeiten vor allem auch Werke aus der Volkskunst in Betracht, die — wie auch die Mehrzahl der Erwachsenen — innerhalb dieser Entwicklungsstufen verharre. Das kann u. E. didaktisch gerechtfertigt werden, aber nur dann, wenn die Stufe des Gestaltens nicht zugleich auch zum Maßstab des Kunstverstehens erhoben wird. Diese Frage nach dem Verhältnis zwischen Verstehen und Gestalten ist nicht nur entscheidend für didaktische Maßnahmen, wie sie Verf. aufzeigt, sondern letzten Endes dafür, ob Volkskunst mit dem, was er hohe Kunst nennt, wieder in Verbindung gebracht werden kann. „Völlige Einheit und Sicherheit im Gestalten auf einfachen, nichtausdehnungsveränderlichen Stufen war möglich in Zeiten, in denen gesehene und selbstgefertigte Gestaltung nicht auseinanderstrebten (frühe Kunst, Mittelalter). Die Entwicklung zur hohen, ausdehnungsveränderlichen Kunst in der Renaissance barg in sich den allmählichen Niedergang der Gestaltungskraft und Gestaltungsfreude breiterer Volksschichten. So wurde die Kunst dann in der Gegenwart eine Sache für wenige hochgeschulte Persönlichkeiten und eine Angelegenheit der Museen."

Muß man sich damit abfinden, oder beginnt nicht hier erst die Problematik gegenwärtiger Kunsterziehung? Es wäre verfehlt, dieser Frage einseitig von der Übung der Gestaltungskräfte her zu begegnen, ganz abgesehen davon, daß Volkskunst, sofern man sie wie in vorliegender Arbeit nach der Kunsttheorie Britschs beurteilt, fast zu einer archaisierten Sache wird. Die Spannung zwischen ihr und der hohen Kunst muß lebendig bleiben. Dazu wird u. E. auch die Pflege des Verstehens von der sog. Kunstbetrachtung, d. h. von der Erlebnisseite her beitragen müssen. Das ist in diesem Buch nur wenig berücksichtigt. Es fehlt ihm die geschlossene Darstellung, die der Titel erwarten läßt.

Weilburg (Lahn). Rudolf Schaal.

Borst, O., Schulung des Erziehers im nationalsozialistischen Staat. Eßlingen 1934. Verlag d. Burgbücherei (Wilh. Langguth). 264 S. 3.— RM.

Das Buch enthält 30 Vorträge, die in einem württembergischen Schulungslager gehalten wurden. Fast alle Gebiete des Lebens, wie Weltanschauung, Wirtschaft, Kunst, Erziehung, Partei usw. werden aus nationalsozialistischem Geist gesehen und gewertet. Die Ausführungen sind so für jeden, der an verantwortlicher Stelle an der Schulung von Führerpersönlichkeiten mitzuarbeiten hat, von Bedeutung. In allen Vorträgen klingt mehr oder weniger deutlich das im Geleitwort angegebene Motiv an, daß Charakter, Gesinnung und berufliches Können in ihrer Gesamtheit erst das Ideal und den Typ des echten Erziehers und Lehrers ausmachen. Eine inhaltsreiche und schöne Schrift, die Beachtung verdient.

Tübingen. H. J. Kuhn.

Norbert Glas, Die Formensprache des Gesichtes. Neue Wege zu einer Physiognomik des Menschen. Mit 125 Federzeichnungen von H. Müller-Fürer. Wien, Leipzig, Berlin. Verlag für neue Medizin, Weidmann & Co. 160 S. Kart. 9,50 RM.

Das Buch ist teilweise aus Aufsätzen hervorgegangen, die sein Verfasser im Organ der medizinischen Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaften am Goetheanum in Dornach veröffentlichte. Es baut auf der Anthropologie Rudolf Steiners auf, unterscheidet mit ihm Nervensinnessystem, rhythmisches System und Stoffwechsel-Gliedmaßensystem, findet diese drei Systeme in Kopf, Brust und Leib vornehmlich lokalisiert und ordnet ihnen der Reihe nach Denken, Fühlen und Wollen als seelische Äquivalente zu. Entsprechend glaubt der Verfasser dieses Buchs auch am Kopf des Menschen die drei Systeme unterscheiden zu können: Das erste wird vornehmlich durch die Stirn, das zweite durch die Nase, das dritte durch Mund und Kinn physiognomisch vertreten. Auch das Ohr muß sich diese Dreiteilung gefallen lassen und verrät daher in seinem oberen Teil mehr von der Beschaffenheit des Nervensinnessystems, in seiner Mitte mehr von den rhythmischen Vorgängen und in seinem unteren Teil vom Willensleben des Menschen. Das Auge erhält als Repräsentant des ganzen seelisch-geistigen Lebens eine Sonderdarstellung. Medizinische Erkenntnisse in Steinerscher Auffassung werden vielfältig als Beleg herangezogen. Die Anschauungsgrundlagen vermitteln charakteristische Federzeichnungen, die nach Photographien angefertigt wurden.

—h.

Ernst Berber, Psychologie der Neugier. Leipzig 1935. I. A. Barth. 108 S. Kart. 5.40 M.

In vorliegender Arbeit wird die Neugier als ein psychisches Phänomen eigener Art dargestellt, „dessen Ziel sowohl die Anpassung an ein Fremdes, wie dessen Einpassung in das bereits Bekannte ist". Neben Aufmerksamkeit und Interesse ist sie ein entscheidendes Sym-

ptom geistiger Regsamkeit, so daß sie zum Gradmesser geistiger Entwicklung wird. Berber zeigt, wie sehr Verschiedenartiges wir im vorwissenschaftlichen Sprachgebrauch unter Neugier verstehen und wie beim Versuch einer eindeutigen Begriffsbestimmung bald die intellektuell-theoretische, bald die voluntativ-triebhafte, emotionale Seite in den Vordergrund gerückt wird. In einer phänomenologischen Betrachtung geht er den Bedeutungsunterschieden nach, auf die das Wort, sowie dessen verwandte Ableitungen und vermeintliche Synonyma hinweisen und untersucht, was unsere Neugier erregen kann. Was ist Objekt der Neugier? Berber unterscheidet sehr klar zwischen den sogenannten Neugier-„Reizen", zwischen dem Neuen und der Neuheit und der Rolle, die Bekanntes und Unbekanntes spielen. Je nachdem wir nach Neuheit um des Neuen willen streben oder auf das am bisher Bekannten als noch unbekannt Entdeckte zielen, ist zu unterscheiden zwischen emotionaler bzw. intellektueller Neugier. Von der Subjektseite her erhebt sich die Frage, warum wir neugierig sind. Es kommt auf unsere Einstellung an: Wir streben entweder nach Veränderung oder aber treibt uns die Sorge um Beharrung im bisherigen zur Neugier dem störenden Fremden gegenüber. Von hier aus stößt B. auf den Kern alles Erkenntnisstrebens. Es entsteht entweder aus Fremdheitshingabe oder — der andern Einstellung entsprechend — aus Fremdheitsbewältigung. „Aus der Einheit des Lebensinteresses wird die Neugier sowohl zu einem Streben nach Lebenssicherung durch Vernichtung aller Unbekanntheit, zu einem solchen nach Lebenserweiterung durch Eroberung des noch Fremden, als auch zu einem Streben nach Lebenssteigerung, wie sie das Erleben von Neuem bedeutet" (S. 93). Neugier wird über das eingangs Gesagte hinaus zum Symptom des Lebenswillens.

Außerordentlich anregend und für pädagogische Folgerungen entscheidend sind die Darlegungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Neugier. Das Fremde und die Angst, Neugier und Interesse, Neugier und Verbot, jedes dieser Kapitel klärt Zusammenhänge, die im Bildungsakt zum didaktischen Mittel werden. Vor allem sei unter diesem Gesichtspunkt auf die schöne entwicklungspsychologische Betrachtung hingewiesen, die im zweiten Teil des Buchs dargestellt ist. Die Arbeit, die übrigens die Literatur umfassend berücksichtigt hat, beschränkt sich überall auf das Wesentliche. Sie ist in einfacher und klarer Formulierung gehalten. Das Buch sei aufs wärmste empfohlen.

Weilburg-Lahn. Rudolf Schaal.

Dr. phil. Dr. jur. Wilhelm Weber, „Über die Eignung zum Juristen". Eine psychologische Untersuchung der Tätigkeit des Juristen, insbesondere des Richters. Berlin 1934. Franz Vahlen. 94 S. 4.— M.

Eine gute, anregende Schrift. Vor einem Menschenalter wäre sie eine Sensation gewesen. Damals hätte mancher Jurist diese Analyse seiner Seele und seiner Tätigkeit als eine Art Vivisektion empfunden. Heute bedarf sie keiner Rechtfertigung. Den neuen Methoden und Zielsetzungen müssen sich alle Berufe stellen.

Mit Recht setzt Weber an die Spitze der allgemeinen Voraussetzungen des juristischen Berufs „die praktische Intelligenz". Er versteht darunter die Fertigkeit, „einen rein geistigen Stoff zweckmäßig zu behandeln". Sie ist verschieden von der an „materiellen Dingen betätigten Intelligenz", z. B. des Chirurgen oder des Konstrukteurs. Jedenfalls muß sie sich aber als eine Eigenschaft bewähren, die den Juristen befähigt, sich rasch und sicher in die verschiedensten, ihm bis dahin vielleicht fremden Dinge hineinzufinden und sie zweckmäßig zu verarbeiten.

Als Führer durch die einzelnen juristischen Berufe ist Weber nicht nur Psycholog. Er zeigt uns ihre Vielseitigkeit und Schwierigkeit. Neben Menschenkenntnis und Menschenbehandlung steht die persönliche Überlegenheit des Richters, gepaart mit Menschenfreundlichkeit, Entschlußfreudigkeit, Findigkeit, Rechtsgefühl, Gewissenhaftigkeit, Kenntnis moralischer Grundsätze u. a.

Besonders hohe Anforderungen an die Kenntnis der Menschen und namentlich auch der Massenseele sind an den Strafrichter zu stellen. Ethische Eigenschaften wie Unbestechlichkeit, Selbstzucht und Selbstprüfung zusammen mit einem guten äußerlichen Auftreten runden das Bild des Richters ab. Der Staatsanwalt, der Notar, der Verwaltungsjurist ziehen an uns vorüber. Besonders geglückt ist die Darstellung der aufreibenden, schwierigen und so oft verkannten Arbeit des Rechtsanwalts.

Die Schrift darf Berufsberatern, Eltern und Berufsuchenden empfohlen werden.

Chemnitz i. Sa. Dr. jur. Curt Gareis.

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64
Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1.
(Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. G.) Pl. 4.

Schriften zur wehrgeistigen Erziehung

Ausgewählt und eingeleitet von Oberstudiendirektor **Dr. GRÄFER**

Bisher liegen vor:

Friedrich der Große: Über Krieg und Kriegführung
Karl von Clausewitz: Vom Kriege
Helmuth von Moltke: Briefe, Schriften und Reden
Paul von Hindenburg: Ein Lebensbild
Erich Ludendorff: Aus den militärischen Schriften

Je etwa 64 Seiten. Kartoniert je M. —.80

Die Erzieher der jungen Generation sind heute vor die Aufgabe gestellt, der aktiven Dienstpflicht durch eine planmäßige wehrgeistige Erziehung vorzuarbeiten. Hierfür bieten die Schriften zur wehrgeistigen Erziehung, die jeweils das Wesentliche aus den Arbeiten und Gedanken unserer großen Feldherrn zusammenfassen, das beste Rüstzeug.

Deutsche in der Luft voran!

Herausgegeben von Oberstudiendirektor **Dr. GRÄFER**

78 Seiten. Kartoniert M. —.90

Klassenbezugspreis: ab 10 Exemplare M. —.85; ab 25 Exemplare M. —.80

Der Pflege des Luftfahrtgedankens in der Schule will dieses Bändchen dienen. Es bietet eine gute Auswahl aus der Fliegerliteratur und ist sehr geeignet, den Schüler in den Geist der deutschen Fliegerei einzuführen.

Als Handbuch für den Lehrer:

Wehrpolitik und Wehrwissen

Von Professor **Dr. EUGEN VON FRAUENHOLZ** / 144 Seiten. Gebunden M. 1.80

Der heutige Geschichtsunterricht hat in starkem Maße Fragen der Wehrpolitik und des Wehrwissens zu berücksichtigen, zeigt doch die Geschichte eindeutig, daß für das Deutsche Reich eine kraftvolle Wehrpolitik eine Lebensnotwendigkeit ist. Dieses Buch bietet dem Lehrer für diese neuen Aufgaben eine brauchbare Hilfe.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Abrisse der Psychologie

Gebunden je M. 1.80

Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie Von Professor Dr. R. Müller-Freienfels. 11.—15. Tausend. 139 Seiten

„Verfasser kennzeichnet die heutigen psychologischen Schulen und berücksichtigt auch die ausländische Forschung. Die Tendenz des Buches ist, zu zeigen, daß jede dieser Richtungen ihre eigne Aufgabe hat und jede es vermag, das Gesamtgebiet zu bereichern." Sächsische Schulzeitung

Einführung in die Psychologie Von Professor Dr. A. Dyroff. 26.—30. Tausend. 142 Seiten

„Eine populäre Darstellung der Psychologie. Sie erfüllt ihren Zweck in der vorzüglichsten Weise, sowohl durch ihre Klarheit, als auch besonders durch den fesselnden Vortrag." Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie

Einführung in die experimentelle Psychologie Von Prof. Dr. R. Pauli. 144 Seiten mit Abbildungen

„Wir wüßten kaum ein Büchlein zu nennen, das bei bescheidenstem Umfang mit so viel Klarheit, solchem didaktischen Geschick und aus so viel eigenster Erfahrung über Gegenstand und Methode der Psychologie spricht." Münchner Medizinische Wochenschrift

Angewandte Psychologie Von Professor Dr. phil. et med. A. Wreschner. 158 Seiten

„Verfasser versteht es vortrefflich, die unübersehbare Fülle von Methoden, Ergebnissen und Möglichkeiten zusammenfassend darzustellen. Das gesamte Gebiet der angewandten Psychologie kommt in diesem Buche zu seinem Recht." Philosophie, Psychologie, Pädagogik

Psychologie des Unbewußten Von Professor Dr. R. Herbertz. 135 Seiten

„Mit wissenschaftlicher Begründung werden einzelne Gebiete der neuzeitlichen Psychologie wie Traum, Suggestion, Vergessen u. a. als Möglichkeiten herausgehoben, dem Tiefsten in der Menschenseele zu begegnen. So manche Fehlleistung, eigne und fremde, wird verständlich und verliert dadurch ihre Schärfe. Das Büchlein kann wertvolle Hilfe bieten." Die höhere Schule im Freistaat Sachsen

Persönlichkeitspsychologie Von Dr. Dr. H. Prinzhorn. 123 Seiten

„Der durch verschiedene Werke bekannte Verfasser bietet hier einen knappgefaßten Aufriß seiner Persönlichkeitspsychologie. Er fußt auf den Ergebnissen der Klages'schen Forschungen und bekennt sich zu deren biozentrischen Auffassungen. Das Werkchen ist anregend und zwingt zur Auseinandersetzung." Schule und Erziehung

Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes Von Professor K. Bühler. 26.—30. Tausend. 158 Seiten mit Abbildungen

„In logischer Folge mit herzerfreuend offener Darlegung der noch strittigen oder überhaupt noch nicht genügend erforschten Gebiete gibt Verfasser eine ausgezeichnete Übersicht über die geistige Entwicklung des Kindes." Monatsschrift für Kinderheilkunde

---

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

37. Jahrgang · Nr. 2/3 LEIPZIG Februar/März 1936

INHALT

Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung. Von Univ.-Prof. Dr. O. KROH in Tübingen .. .. ..

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

und Jugendkunde. Bezugspreis für das Halbjahr M. 6.—. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Die Zeitschrift kann durch die Post sowie alle Buchhandlungen bezogen werden. Die Annahme der Zeitschrift verpflichtet zur Zahlung des Bezugspreises. Briefe und Manuskripte sind an Professor **Otto Scheibner, Leipzig N 22,** Cöthener Str. 64, Besprechungs-Büchersendungen und dgl. an den Verlag Quelle & Meyer, Leipzig C 1, zu richten.

VERLAG QUELLE & MEYER, Leipzig C 1, Kreuzstraße 14 (Postscheck Leipzig 616 17)

Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1

Nachdruck der Originalartikel nur mit Genehmigung des Verlages gestattet

Lebensgemeinschaften der deutschen Heimat

Von Studienprofessor **Cornel Schmitt**

Der Laubwald. Etwa 40 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Cornel und Helmut Schmitt u. a.

Das Kornfeld. 31 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Helmut Schmitt, Hermann Fischer u. a.

Die Wiese. 4.–6. Tausend. 34 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Helmut Schmitt und Hermann Fischer.

Der sonnige Wegrain. 35 S. und 12 Taf. mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Helmut Schmitt und Hermann Fischer.

Die Hecke. 36 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Hermann Fischer, Cornel und Helmut Schmitt.

Die Waldblöße. 36 Seiten und 12 Tafeln mit photographischen Aufnahmen von Albert Leon, Cornel und Helmut Schmitt.

Der Teich. 32 Seiten und 12 Tafeln mit photographischen Aufnahmen von Albert Leon, Cornel und Helmut Schmitt.

Die alte Mauer. 32 Seiten und 12 Tafeln mit photographischen Aufnahmen von Albert Leon und Helmut Schmitt.

Preis je M. 1.60

„Auf Grund eingehender Studien und langjähriger Beobachtungen ist es Cornel Schmitt gelungen, in diese Lebensgemeinschaften tiefer einzudringen, sie in allgemeinverständlicher Form zu schildern, das Verständnis für das Werden und Vergehen in der Natur zu wecken. Die beigegebenen Abbildungen sind von hervorragender Klarheit und Schönheit. Jeder Naturfreund wird diese Hefte mit Vergnügen und mit großem Nutzen lesen." Bayerische Blätter für das Gymnasialschulwesen

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung.[1]

(Fortsetzung.)

Von Oswald Kroh.

II.

A. 1. Soll unser zweiter, mehr theoretischer Teil zum dritten, pädagogisch gemeinten, überleiten, dann bleibt hier zunächst die Vorfrage nach der Bedeutung der früheren Schichten des Geistigen für den inneren Aufbau von Mensch und Gemeinschaft zu beantworten.

Zwei Entwicklungszüge waren es, die gliedernder Betrachtung in der Ontogenese und in der Phylogenese des menschlichen Geistes übereinstimmend begegneten. Von der unmittelbaren Gebärdenschau und unreflektierten Ausdrucksgestaltung über Erlebnis und Gebrauch magischer Kräfte und über die produktive Ausgestaltung mythischer Erfahrungen und Schöpfungen führte der eine Weg zu den entwickelten Formen geisteswissenschaftlichen Verstehens; vom einsichtigen, auf erkennende Durchgliederung und praktische Bemächtigung vorgegebener einfacher Situationen gegründeten Handeln über vorgreifend planende Werkgestaltung und analysierende Beobachtung der andere Weg zum kausalen Erkennen und technischen Schaffen.

Dabei bestehen, wie bei der Einheit des Menschen und der ganzheitlichen Struktur seiner Entwicklung selbstverständlich, mannigfache Verbindungen vom einen zum anderen Weg. Wo eigene Kraft praktischem Tun nicht sicheren Erfolg verbürgt, wo der Eindruck des Unberechenbaren entsteht, da mischt sich in das Tun magische Praktik; wo rationale Erkenntnis über ihre Grenzen vorstößt, gerät sie in Gefahr, dem Mythischen zu verfallen, und wo das Wesen des Geistigen unbeachtet bleibt, wird das Verstehen immer wieder die Struktur kausalistischer Erkenntnis annehmen. Im tausendfältigen Zusammenwirken der herausgestellten Entwicklungsstufen vollzieht sich darum auch das Leben des subjektiven Geistes. Und niemand kann von sich behaupten, daß er sein Leben nur aus der „Oberschicht" des rationalen Denkens heraus oder nur in der geistigen Haltung des einfühlend wägenden und umsichtig deutenden

[1] Anm. während der Korrektur: In der Anm. zum 1. Kap. dieses Aufsatzes (S. 1 dieses Bandes) bezog ich mich auf eine Arbeit Fr. Blättners. Einem freundlichen Hinweis Herrn Blättners entnehme ich soeben, daß die dort angezogene Untersuchung eine sehr erwünschte Ergänzung in einer weiteren Arbeit „Probleme einer Theorie des Lehrens" (in Heft 7, Jahrg. 10 der „Erziehung") gefunden hat, einer Arbeit, die noch nicht erschienen war, als die Neuauflage meiner „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes", die sich mit Blättners erstem Aufsatz auseinandersetzte, bereits ausgedruckt vorlag. Die neue, wieder sehr förderliche und anregende Untersuchung Blättners behebt eine Reihe von Bedenken, die ich in dem genannten Buch zu äußern für nötig hielt; wie hier ausdrücklich festgestellt sei.

Geisteswissenschaftlers unserer Tage führe. Man braucht, um das einzusehen, nur daran zu erinnern, welcher Art die Erlebnisse sind, die auch im rational geschultesten Kopfe im Augenblick der Entspannung oder der affektiven Erregung entstehen können, und wie schlicht praktisch das alltägliche Tun und wie zweckhaft der Lebenskampf des berufsmäßigen „Verstehers" oft sind. Alle Stufen unseres Seins sind zugleich in uns lebendig wirksam. Und darum ist unser Problem keinesfalls nur theoretisch bedeutsam; es führt vielmehr hinein in die lebendige Wirklichkeit unseres tatsächlichen Seins.

Ja, man kann (vgl. auch L. Klages) von hier aus behaupten und beweisen, daß kaum etwas dem Menschen gefährlicher ist als der Geist, der seinen angegebenen Ursprungszusammenhang verloren hat. Stehen doch gerade die tieferen Schichten des geistigen Seins in besonders enger Verbindung zum Seelischen und Biotischen, und bleibt doch die Einheit des Menschen am ehesten da erhalten, wo Physis, Psyche und Geist in dichtester Durchdringung zusammenwirken. Wer dagegen in Überbewertung theoretischen Erkennens den Sinn für die natürliche Würde und Sicherheit einsichtigen praktischen Tuns verloren hat, wer die Fähigkeit, Ausdruckscharaktere vor aller Reflexion bedeutungsmäßig zu erleben, nicht mehr besitzt, der mag im Bereiche abstrakter Erkenntnis vielleicht eine beachtliche Höhe erreichen, aber die Wurzelkräfte des konkreten Lebens und die nachtwandlerische Sicherheit des Instinkts gehen ihm verloren. Ebenso: wer nicht aus dem konkreten Bezug zur dinglichen und personellen Wirklichkeit dauernd neue Erfahrungen gewinnt, wer nicht mit unverkrampfter Affektivität den Rhythmen des Lebens zu folgen vermag, der hat mit den wesentlichsten Wurzeln seines geistigen Seins auch die Gewißheit eingebüßt, daß sich sein „Geist" nicht gegen seine „Seele" wendet.

Das Thema, das wir hier berühren, ist nicht erst ein Problem unserer Zeit und auch nicht erst durch Carus, Nietzsche und Klages kraftvoll durchgeführt und variiert worden. Es ist vielmehr das psychologische Thema der deutschen Bewegung. Es bricht hervor aus dem Schrifttum des urdeutschen Paracelsus, es klingt durch bei Leibniz, es treibt, wie leicht gezeigt werden könnte, maßgebend Herder und, wenn auch nicht mit gleich eindeutiger Kraft, auch Möser, mehr schon wieder Arndt und Jahn, aber auch Fichte und Schiller, viele Romantiker, dazu Fröbel, Nietzsche und die Jugendbewegung der letzten Jahrzehnte; alle die, die sich um das Uranfängliche, das Schöpferische, das Nichtzerspaltene und Nichterstarrte in Volkstum, Leben und Kunst bemühten, sind Vorkämpfer einer Lehre vom Menschen, die über der Achtung vor der Höhe des Geistes die tieferliegenden Grundkräfte in ihrer schöpferischen und antreibenden Wirkung nicht vergißt.[1]

[1] Der Verf. wird an anderer Stelle die deutsche Bewegung als Ausdruck dieses wesenhaft deutschen Ringens um eine Gestaltung des völkischen Menschentums darzustellen versuchen,

Schon darum kann auch keine Rede davon sein, daß die Frühformen subjektiven geistigen Seins schlechthin als minderwertig betrachtet werden müßten. Sie sind nicht nur Vorläufer für die entwickelten Hochformen des Geistigen; die Erhaltung ihrer Ansprechbarkeit ist zugleich die Voraussetzung dafür, daß subjektiv geistiges Sein nicht wurzellos wird, sondern gesund und fruchtbar bleibt.

Da der Weg der Menschheit den Stufen folgte, die wir beschrieben, darf auch die Behauptung als erwiesen gelten, daß eine nicht aus der Bahn der organischen Entfaltung abgetriebene Phylogenese im ganzen der formulierten Voraussetzung genügt. Wo allerdings, wie in unseren Tagen, unter der Wirkung der allzu beschleunigten Umstellung primitiver Völker auf Anforderungen und Arbeitsformen des entwickelten Geistes der abendländischen Kulturnationen, der Weg vom primitiven zum entfalteten Geist allzu schnell und sprunghaft durchlaufen wird, da zeigen sich die Folgen der Wurzelschwäche solchen Geistes deutlich genug. Man braucht nur an die Unverbundenheit und Unvereinbarkeit des triebmäßigen und des geistigen Lebens zu denken, die bei sog. kultivierten Primitiven immer wieder begegnet oder an die „Seelenlosigkeit" vorzeitig rationalisierter Menschen und Völkerschaften, um die Folgen solcher Verstöße gegen die „natürliche" Entfaltungsgesetzlichkeit des Geistes deutlich zu erkennen.

2. Doch mag vielleicht dieser Hinweis seine pädagogische Bedeutung für den verlieren, der grundsätzlich den Parallelismus von Ontogenese und Phylogenese bestreitet. Wir schicken voraus, daß auch wir keineswegs einem strengen Parallelismus dieser Art das Wort reden. Das Kind unserer Kultur, das mag hier zum hundertsten Male gesagt werden, entwickelt sich unter anderen Bedingungen als der Primitive, der dem Kinde sonst im Hinblick auf den Gesamtstand seiner geistigen Entwicklung zugeordnet werden könnte. Genauer gesagt: Auch schon in der Zeit, in der unsere Kinder noch vorwiegend auf der Stufe des physiognomischen Ausdrucks leben, übernehmen und gebrauchen sie Wörter und Wendungen der Darstellungssprache ihrer Umwelt; kennen und brauchen sie im engsten Lebensumkreis Produkte einer Technik, die weit über ihre eigene Fähigkeit der praktischen Wirklichkeitsgestaltung hinausgeht; begegnen sie dem objektiven Geiste in vielfältigen Gestaltungen, die sich über die Stufe ihrer eigenen Verstehens- und Schaffenskraft erheben. Darum ist auch nicht zu erwarten, daß das Kind, von den ersten Anfängen seiner geistigen Entwicklung abgesehen, irgendwann rein aus einer einzigen Entfaltungsstufe seines Geistes heraus lebt und, was damit gleichbedeutend ist, irgendwann nur von einer einzelnen Stufe aus sein Weltbild gestaltet. Und doch dürfen wir sagen, daß

in dessen organischem Aufbau die für ein lebendiges Volkstum und für die Erhaltung seiner schöpferischen Jugendkraft unentbehrlichen biotisch-seelischen Grundkräfte in ihrer Verbundenheit mit den tiefsten und höchsten Schichten des Geistigen zur fruchtbaren Wirksamkeit gelangen.

das Kind unserer Kultur zuerst bedeutungbeladene Gegebenheiten seiner Umwelt physiognomisch erlebt, daß es dann nacheinander magisch, mythisch oder in mehr kritisch-rationaler und in verstehender Haltung die Welt anzugehen vermag. Obwohl die Tatsache zu Recht besteht, daß Physiognomisches, Magisches und Mythisches im Erleben des Kindes dicht miteinander verschlungen sind, so daß sie in vielfältiger Durchdringung auftreten, folgt das Kind somit den Stufen, die wir heraushoben, sofern wir das Nacheinander ihres ersten Auftretens berücksichtigen. So kann man zwar behaupten, daß die Situation, in der das Kind unserer Kultur aufwächst, seine geistige Entfaltung unverkennbar weitgehend beeinflusse, aber niemals, daß diese Lage und ihre Einflüsse seiner Entfaltung ihre Gesetzhaftigkeit völlig zu nehmen oder sie bis zur Unkenntlichkeit zu verändern vermögen. In diesem — und nur in diesem — Sinne scheint uns das psychogenetische Grundgesetz, trotz vieler berechtigter Abstriche, für das Gebiet geistiger Entwicklung auch heute noch haltbar.

3. Sind wir demnach berechtigt, die geistige Entwicklung des Einzelnen in eine gewisse Parallele zur geistigen Entwicklung der menschlichen Art zu bringen, so liegt es nahe, die Folgerungen für die Bedeutung der niederen Schichten geistigen Seins, die wir an Hand der Völkerpsychologie gezogen haben, auf das Kind unserer Kultur zu übertragen. Ehe wir aber diese Aufgabe angreifen, haben wir uns noch anderen Fragen zuzuwenden, zunächst der Frage, mit welchem Recht wir hier überhaupt von einer Entwicklung des Geistes sprechen können.

Nehmen wir dabei den Ausgang von der Phylogenese des Geistes. Daß der Anfang der geistigen Entwicklung der Menschheit, sofern man ihn überhaupt als ein wissenschaftlicher Erörterung unterliegendes Problem ansieht, in einer besonderen Art der Begegnung des Menschen mit seiner Umwelt in die Erscheinung treten muß, daß es, anders gesagt, keinen Fortschritt des subjektiven Geistes gibt, der nicht zugleich auch das Weltbild des Menschen betrifft, dürfte unbestreitbar sein. Ebensowenig dürfte einstweilen die Überzeugung widerlegt werden können, daß keine Stufe der geistigen Entwicklung „primitiver" ist als die, der wir den Namen der physiognomischen Stufe gaben, wobei wir ausdrücklich von entwickelteren Formen der Physiognomischen, die sich etwa auf der Basis analogischen und symbolischen Denkens später entfalten können, absehen. Sie zeigt den Menschen in der Begegnung mit einer Umwelt, die ihm ihre Bedeutung, ihren „Sinn", im sinnlichen Erscheinungsbilde unmittelbar enthüllt, die daher das Moment des Sinn-Bildlichen im strengen Wortsinn in sich trägt. Das, wenn auch noch unreflektierte Erlebnis der Bedeutung, das selbst in der Ausdrucksgestaltung des Menschen sich charakteristisch widerspiegelt, erscheint uns als Anfang seines geistigen Seins, denn in ihm äußert sich, eng dem Biologischen noch verwoben, die Wertsicht menschlischer Vernunft in ihren ersten Anfängen. Bedeutungserlebnis ist auch, genau genommen, die einfachste, in zweckver-

wirklichendes Handeln eingegliederte Erkenntnis. Eine optische Situation so durchgliedern, wie es der Schnur-Zwieback-Versuch Bühlers zeigt, fordert eine elementare Beziehungserfassung, in der sich Mittel und Zweck scheiden, in der dingliche Gegebenheiten also eine verschiedene Funktion (das eine die des Ziels, das andere die des Mittels) annehmen. Auch dann, wenn, wie wir annehmen dürfen, in den Anfängen solchen zweckhaft einsichtigen Verhaltens keinerlei Reflexion auf Zweck oder Mittel stattfindet, immer wird ein Verhalten solcher Art daran erkennbar sein, daß Beziehungen erkannt oder hergestellt werden, durch die ein oder mehrere Gegebenheiten Mittel zur Erreichung eines Zieles werden. Was aber Mittelfunktion zugeteilt erhält, ist damit, schon vor aller Reflexion, bedeutungsmäßig gegenüber dem Ziel differenziert. So kann übergreifende Betrachtung in den Bedeutungserlebnissen, die das primitive Verhalten (Erleben und Tun) bestimmen, den generellen Anfang der geistigen Entwicklung des Menschen vermuten.

Erst da, wo die erlebte Bedeutung sich als Erfahrung im Bewußtsein zu spiegeln beginnt, wo sie bewußt „gehabt" wird, da „erlebt" der Mensch Einsicht. Solche Einsicht entsteht etwa dann, wenn der primitive Mensch seine Furcht vor einer feindlichen Physiognomie in nachträglicher Überprüfung gerechtfertigt findet, oder dann, wenn ihn der praktische Gebrauch eines auf Grund von Reflexionen angesetzten Mittels zum Erfolg führte. Einsicht aber ist wesensmäßiger Ausdruck des Geistes. Wo aber Einsicht ist, da besteht auch, mindestens prinzipiell, die Möglichkeit trieb- und reizunabhängiger, freier Entscheidung und, wieder grundsätzlich, auch die Fähigkeit zur willensmäßigen Stellungnahme auf der Basis bewußter Motive.

Es wäre sicher falsch, wollte man behaupten, daß die hier berührten typischen Merkmale des entfalteten Geistes (Bedeutungserfahrung, Wertsicht, Einsicht, Bewußtheit, Freiheit, Wille, Selbstbewußtsein) schon auf der Frühstufe des Physiognomischen sämtlich nachweisbar seien oder daß sie in den Anfängen einsichtigen Tuns überall nachgewiesen werden könnten. Man wird sogar behaupten dürfen, daß nicht einmal auf der Stufe des Magischen sämtliche genannten Äußerungen geistigen Seins überall entwickelt seien oder sein müßten. Eine primitive, noch tief in biologische Reaktionen eingesenkte Wertsicht kann aber, ebenso wie unreflektierte Bedeutungserfahrungen, schon in den Anfängen der geistigen Entwicklung als wirksam angenommen werden.

Es läge nun nahe zu erklären, subjektiver Geist sei immer erst da gegeben, wo sämtliche oben genannten Momente sein Dasein verbürgen; und alles Erfahren und Tun, das den „definierten" Geist nicht voll erkennen lasse, sei eben vor- und ungeistig. Eine solche Argumentation aber würde einem doppelten Einwand ausgesetzt bleiben: Man würde ihr mit Recht vorwerfen können, daß sie einen stetigen Entwicklungszusammenhang willkürlich zerreiße. Mit anderen Worten, daß sie einer übernommenen Definition

zuliebe trenne, was genetisch untrennbar ist. Man würde aber zugleich damit auch festgestellt haben, daß der so definierte Geist nur „ein" Geist ist, weil er nicht die Totalität des Geistigen umspannt, weil er vielmehr jene Früh- und Primitivformen des Geistigen uneinbezogen läßt, auf deren Basis im Laufe der Ontogenese wie der Phylogenese erkennbar erst die Formen des entwickelten Geistes sich zu entfalten vermögen. Dieses Außerachtlassen bedeutet, objektiv gesehen, unberechtigte Bevorzugung der höheren Stufen der geistigen Entwicklung. Weit davon entfernt, die Realität des Geistes vor psychologischem Relativismus zu sichern, begibt sich solche nicht an der Totalität geistiger Phänomene ausgerichtete Bestimmung selbst auf den Boden eines Relativismus. Sie sucht der psychologischen Erfahrungswissenschaft vorzuschreiben, was sie als „Geist" ansehen darf, und übersieht dabei, daß diese Erfahrungswissenschaft aus sachlichen Gründen mit einem weiter gefaßten Begriff des Geistes operieren muß. — Hier liegt, wie mir scheint, das Recht der Erfahrungspsychologie zur Kritik an manchen Aufstellungen der philosophischen Geistlehre unserer Zeit begründet.

Macht man sich aber diese Überlegungen zu eigen, dann kann an der Tatsache, daß der subjektive Geist sich „entwickelt", nicht gezweifelt werden. Ja, daß dieser subjektive Geist in verschiedenartigen, nicht nur dem Grade, sondern auch der Art nach zu unterscheidenden Ausprägungen regelhaft auftritt, muß dann zugegeben werden.

4. Es fragt sich nun, ob die damit als geistiger Vorgang nachgewiesene Entwicklung mehr von außen oder von innen bewirkt wird. Will man diese Frage beantworten, so muß man ihr eine andere Wendung geben. Würde, so wäre zu fragen, der normale Mensch auch ohne jede Einwirkung einer menschlichen Umwelt im Laufe seines körperlich-seelischen Wachstums zum physiognomischen Wahrnehmen und zu einem nicht nur instinktiv fundierten einsichtigen Handeln gelangen? Für diese Frage gibt es, wie gleich gesagt sei, heute noch keine empirische Antwort; geichwohl kann sie, so will uns scheinen, auf keinen Fall verneint werden. Wir haben Grund zu der Annahme, daß auch ein Kind, daß nie ein menschliches Gesicht sah, von einem bestimmten Lebensalter ab mit dem Ausdruck des Lächelns gelegentlich Kontakt zur bekannten Umwelt nehmen würde, und ebenso, daß ihm, mit fortschreitender Bewegungsfähigkeit, die Verwendung dinglicher Mittel zur Beherrschung optisch vorgegebener einfacher Situationen ohne Anleitung gelänge; gelingt sie doch sogar den Anthropoiden. Besteht unsere Annahme aber zu Recht, dann dürfen wir folgern, daß die elementarsten Leistungen des subjektiven Geistes so geartet sind, daß der Mensch sie „von Natur" aus, ohne „Darstellung" und „Darbietung" (vgl. F. Blättner a. a. O. S. 553) einer objektiv-geistigen Umwelt zu vollbringen vermag. Dann aber gehört Primitivgeistiges zum angeborenen Inventar des Menschen. Diese Behauptung enthält für biopsychologisches Denken nichts Neues; gleichwohl muß sie formuliert werden angesichts der Tatsache, daß der Versuch ge-

macht wird, die Entfaltung des subjektiven Geistes fast ausschließlich als Wirkung des objektiven Geistes darzustellen. Keimhaft, so behaupten wir demgegenüber, ist Geistiges anlagegemäß und in seinen einfachsten Leistungsformen vor aller Einwirkung des objektiven Geistes im Menschen gegeben.

Fraglich bleibt dabei freilich, wie weit sich der subjektive Geist des Menschen ohne Einwirkung mitmenschlicher Vorbilder und objektiv geistiger Gegebenheiten zu entwickeln vermag. — Auch hier fehlt es an streng empirischen Grundlagen zur Beantwortung. Immerhin gestattet die Phylogenese des menschlichen Geistes eine genügend gesicherte Feststellung. Der Weg von Jahrhunderttausenden war notwendig, damit der Mensch durch die verschiedenen Stufen geistigen Seins seine gegenwärtige Entwicklungshöhe erreichte. Nun hat im Laufe dieser Entwicklung freilich die Menschheit selbst sich ungeheuer verändert. Die Entwicklung des Großhirns vom homo primigenius bis zum homo sapiens unserer Tage läßt schon vermuten, daß Menschen unserer Zeit, auf den Anfang der geistigen Entwicklung zurückgeworfen, den Weg, den ihre artverschiedenen Voreltern gingen, in kürzerer Zeit zurücklegen würden; aber auch ihr Weg würde durch zahllose Generationen hindurchführen. Kein einzelner aber dürfte aus sich heraus, ohne menschliche Gemeinschaft und Sprache, zum rationalen Denken und wohl niemand ohne Berührung mit anderen Menschen über das physiognomische Wahrnehmen auch nur bis zum magischen Deuten gelangen. Sinnvoll getätigtes Leben, Sprache und Gemeinschaft, diese wichtigsten Medien des Geistes, sind nötig zu jeder höheren geistigen Entfaltung. In ihnen begegnen einander objektiver und subjektiver Geist in dichtester Vermählung.

Daß aber die Menschheit zu höheren Stufen geistigen Seins vordrang, kann niemals als bloße Wirkung des objektiven Geistes begriffen werden. Objektiv Geistiges „entstand" ja erst mit der Entfaltung des subjektiven Geistes. Und jeder Entwicklungsfortschritt der Menschheit mußte erst gewonnen und konnte nicht übernommen werden. Aber auch hier gilt: kein Fortschritt in der Sphäre des objektiv Geistigen ohne ein Fortschreiten in der Leistungsfähigkeit und Einsatzweise des subjektiven Geistes. Das aber bedeutet, daß mindestens für die geistige Entwicklung der Art Mensch „Darstellung" und „Darbietung" des objektiven Geistes nicht die allein entscheidenden Faktoren sein können. Darum ist aber auch die Stufenfolge, die wir herausarbeiteten, nicht ohne eine von innen her fundierte Entfaltung des subjektiven Geistes zu denken.

Aber, so muß man nun fragen: Gestattet dieses Ergebnis eine Übertragung auf die geistige Entwicklung unserer Jugend, einer Jugend, die in einer geistgesättigten Welt emporwächst und die vom ersten Augenblick ihres Daseins ab mit Menschen im Zusammenhang steht, welche, mit und ohne Absicht, höhere Formen geistigen Seins eindrucksvoll darleben? Die Entwicklung der Jugend braucht nicht einmal den Altersabstand zweier Generationen, um den Weg zurückzulegen, zu dem das menschliche Geschlecht in seinem

Werden einige Jahrhunderttausende gebrauchte. Das schon spricht mehr als alles andere für eine erregende und beschleunigende Einwirkung des objektiven Geistes.

Aber deshalb ist auch bei unserer Jugend der objektive Geist nicht der „Verursacher" der Entwicklung. In der Umgebung keines unserer Kinder wird heute noch aufdringlich magisches Brauchtum gelebt, und doch zeigt jedes Kind einen gewissen inneren Drang, mindestens innerhalb einer Periode seiner Entwicklung die bedeutungshaltige Umwelt magisch anzugehen. Keinem Kind werden nur Märchen erzählt; und doch macht jedes Kind auf einer bestimmten Altersstufe aus fast jeder Geschichte, die es erfährt oder formt, ein Märchen. Keinem Kind begegnet in seiner Umgebung nur elementar zweckhaftes Tun der Erwachsenen; und doch fängt jedes Kind die praktisch-einsichtige Wirklichkeitsbemächtigung wieder mit dem elementar Zweckhaften an. Die Sprache der Umgebung, auch wenn sie sich dem Kinde bewußt oder unbewußt anpaßt, ist lebendiger Ausdruck eines höheren geistigen Seins; aber verstanden wird sie immer nur aus der Sphäre heraus, in der das Kind seiner Entfaltungsstufe gemäß lebt. Nimmt man diese Tatbestände zusammen, dann wird deutlich, daß die Entwicklung des Kindes unserer Kultur und die Gestaltung seines Weltbildes niemals ohne die ermöglichende und begrenzende Wirkung gedacht werden können, die von der eigentümlich gestuften Entfaltung des subjektiven Geistes ausgeht.

Soweit sollten unsere Betrachtungen der irrigen Meinung entgegentreten, als ob der subjektive Geist und seine Entfaltung allein vom objektiven Geist her bestimmt seien. Sie lassen dem Einfluß des objektiven Geistes weiten Raum. Sprache, Sitte, tätiges Leben, Technik, Kunst, Wissenschaft, Religion, sie alle sind Mächte des objektiven Geistes, die, sowohl ohne wie mit bildnerischer Absicht wirkend, dem subjektiven Geist nicht nur Nahrung, Anregung und Antrieb, sondern auch eine unendliche Fülle von Gelegenheiten zur Auseinandersetzung geben, d. h. aber Nötigungen und Anlässe zu immer weiterer Entfaltung und Vervollkommnung. Aber die Höhe der Entfaltung, die der subjektive Geist beim einzelnen erreicht, bleibt von Mensch zu Mensch verschieden, nicht nur deshalb verschieden, weil dem einzelnen in seiner Entwicklung das objektiv Geistige mit verschiedenem Reichtum, in verschiedener Gestalt und mit ungleichen Gehalten entgegentritt. Diese Verschiedenheit ist vielmehr wieder nur dann ganz zu begreifen, wenn man einen anlagebestimmten Grad und eine von innen bestimmte Richtung der Entfaltung des subjektiven Geistes mit in Rechnung setzt. Keine Psychologie, die von Phänomenen des objektiven Geistes her allein menschliche Entwicklung, menschliche Erziehung und menschengeistige Unterschiede verständlich machen möchte, kann zu befriedigenden psychologischen Einsichten führen; ebensowenig kann jedoch auch eine Psychologie befriedigen, die an jeden Menschen die unausgesprochene Zumutung stellt, sich aus sich selbst heraus im geistig leeren Raum zu entfalten.

Unsere Frage dürfen wir daher nur so beantworten: nie könnte objektiver Geist seine bildende Wirksamkeit entfalten ohne eingeborenen subjektiven Geist; nie aber, so werden wir zugleich zu sagen haben, würde der Mensch zur Höhe seiner geistigen Entwicklung gelangen, wenn er nicht durch die Begegnung mit dem objektiv Geistigen, namentlich dem, was Menschen darleben und darbieten, hindurchginge. Subjektiver Geist entfaltet sich in dem Grade, in dem er sich objektiv Geistiges einzugliedern vermag; objektiv Geistiges wirkt nur in dem Maße, in dem es durch subjektiv Geistiges lebendig aufgenommen wird. Zu fragen, was mehr wirke, das objektive oder das subjektive Moment, hat keinen Sinn; denn keines vermag ohne das andere fruchtbar zu werden. Objektiver und subjektiver Geist fordern und bedingen einander. Sie stehen nicht zueinander im Verhältnis von Ursache und Wirkung, sondern in dichtester Durchdringung, einander wesensmäßig bestimmend. Diese allgemeine Feststellung darf aber wieder nicht dazu veranlassen zu übersehen, daß der Keim zur Entfaltung des subjektiven Geistes im Menschen entwicklungsfähig angelegt ist und daß die Stufen und Formen der geistigen Entfaltung ohne die Gesetzlichkeit des subjektiven Geistes nicht gedacht werden können.

5. Demgegenüber muß der Anteil, den etwa Blättner der Spontaneität und der Gesetzhaftigkeit des subjektiven Geistes zuwies, doch als zu gering bezeichnet werden. Die stufengemäße Bewältigung der Umwelt wird von ihm fast ausschließlich als Folge einer Wirkung verstanden, die der objektive Geist auf den subjektiven ausübt. Damit wird nicht nur dem Moment der Anlage nur unzulänglich genügt, sondern zugleich die „Umwelt" mit einer so hohen Bedeutung für die geistige Entwicklung beladen, daß der Anschein entstehen muß, als wenn den geistigen Gehalten der Umwelt die maßgebende Bedeutung für alle geistige Entwicklung zukomme. Das bedeutet eine Entfernung von den Erkenntnissen, die die menschliche Erblichkeitslehre in unsrer Zeit siegreich begründete. Es bedeutet zugleich aber auch ein Übersehen der ungeheuer stark differenzierenden Wirkung, die die Verschiedenartigkeit der Anlage auf die Gestaltung des individuellen geistigen Lebens und auf den Wirkungsbereich des objektiven Geistes ausübt. Bestünde eine solche Auffassung zu Recht, dann müßten unter der Einwirkung gleichgearteter Darbietungen und Darstellungen des objektiven Geistes die Gradunterschiede der geistigen Entfaltung erheblich ausgeglichen und zugleich die unendlich vielen individuellen Besonderheiten geistiger Haltung durch Gleichgerichtetheit der Wirkungen des objektiven Geistes nahezu ausgelöscht, wenigstens aber erheblich vermindert werden können. Demgegenüber ist aber festzustellen, daß die Gleichartigkeit der inhaltlichen Erfüllung des Bewußtseins zwar Übereinstimmungen in Wissen und Erkenntnisbesitz zu erzeugen vermag, daß jedoch die formale Artung der geistigen Persönlichkeit sich trotz relativer Gleichartigkeit der wirksamen Inhalte im wesentlichen unvermindert erhält, wie wir in typenkundlichen und vererbungspsychologischen Untersuchungen

immer wieder nachweisen konnten (vgl. „Experim. Beiträge zur Typenkunde", Bd. I—III, und „Psychologische Vererbungsfragen" in Psychologie der Gemeinschaft. Bericht über den 14. Kongr. der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1935).

Gern wird zugegeben, daß die geisteswissenschaftliche Psychologie, weil sie ihrem Wesen nach ihren Ausgang von inhalterfüllten geistigen Akten nahm, der materialen Seite der geistigen Entfaltung in verdienstvoller Weise zur Berücksichtigung verholfen hat. Wo sie jedoch die formalen Momente im Aufbau des geistigen Lebens, die weithin der Anlage entstammen, außer Betracht läßt, begeht sie keine geringere Einseitigkeit als die naturwissenschaftliche Psychologie sie beging, wenn sie im Streben nach allgemeingültigen Gesetzen auf methodischem Wege ihre Feststellungen und Ergebnisse ohne Bezugnahme auf die inhaltliche Erfüllung des Bewußtseins betrieb. Es liegt uns also völlig fern, das Verdienst der geisteswissenschaftlichen Psychologie um die Ausweitung und Vertiefung der psychologischen Fragestellungen und Erkenntnisse zu schmälern. Wir glauben aber berechtigt zu sein dafür einzutreten, daß die Ergebnisse und Betrachtungsweisen der naturwissenschaftlichen Psychologie einer größeren Psychologie der Zukunft, auch einer pädagogischen Psychologie, unverkürzt eingegliedert werden.

Die Gefahr der Vernachlässigung der naturwissenschaftlich psychologischen Erkenntnisse besteht allemal dann, wenn nicht der Vorgang der allmählichen Entfaltung des subjektiven Geistes zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wird, sondern das Schwergewicht der Betrachtung einseitig auf die inhaltliche Erfüllung des Geistes gelegt wird. Blättner selbst benennt ganz richtig die Stufen der Entfaltung des subjektiven Geistes als Bewältigungsstufen; er betont aber doch wohl bei der Feststellung dieses allgemeinen Faktums nicht genug die grundverschiedenen Formen, in denen sich die stufengemäße Bewältigung vollzieht. Darum tritt bei ihm die eigentümliche Gesetzlichkeit der Entfaltung des subjektiven Geistes ebenso in den Hintergrund wie die Fülle der verschiedenen Formen, in denen auf jeder dieser Stufen wieder die Besonderheit der geistigen Anlage zur Geltung kommt.

6. Mit diesen Forderungen für das Verhältnis von naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Psychologie mag die Frage nach der richtigen Betrachtungsweise geistiger Entwicklungen zwar als grundsätzlich beantwortet gelten; die Erklärung der eigentümlichen Gestuftheit der geistigen Entwicklung ist damit jedoch noch nicht erbracht. Für diese Erklärung bietet sich eine Reihe von Ansätzen an, denen wir nun noch nachzugehen haben.

a) Wer, wie es geisteswissenschaftlicher Betrachtung naheliegt, den Akzent auf die erregende und antreibende Wirkung des objektiven Geistes legen möchte, wird die Frage aufwerfen, ob und inwieweit im Gebiete des ob-

jektiven Geistes[1]) Objektivierungen der herausgestellten Stufen der Entwicklung des subjektiven Geistes selbst eine Rolle spielen. Wir werden zeigen können, daß in der Sphäre des objektiven Geistes neben- und ineinander Physiognomisches, Magisches und Mythisches wirksam sind, daß die Umwelt Aufforderungen an die praktische Intelligenz und an die rationale Bemächtigungstendenz des Bewußtseins gleichzeitig stellt. Betrachtet man den objektiven Geist als den Erreger des subjektiven Geistes, der zugleich Art und Tempo seiner Entfaltung bestimmt, dann könnte aus dieser Tatsache die Behauptung abgeleitet werden, die Entfaltungsstufen des subjektiven Geistes seien selbst wieder auf Gegebenheiten des objektiven Geistes als bestimmende Momente zurückführbar.

Wir begrenzen die durch diesen Einwand nötig werdende Betrachtung, indem wir nur die Sprache auf ihren Anteil an den verschiedenen Stufen des objektiven Geistes hin betrachten.

Wir sprechen von einem „drohenden" Gewitter, von einem „lachenden" Tag, einer „freundlichen" Landschaft, einer „geheimnisvollen" oder „unheilschwangeren" Stille, von dem „Frieden" in der Natur, von der „aggressiven" Wirkung einer Farbe, von der „Unruhe" einer Form oder Bewegung und gebrauchen in solchen Wendungen Bezeichnungen für physiognomische Erlebnisse. In Sprichwörtern und volkstümlichen Redensarten leben ähnliche, durchaus der physiognomischen Umwelterfassung entstammende sprachliche Prägungen in großer Zahl. Erst recht aber ist der Ausdruckscharakter der gesprochenen Sprache der Welt des Physiognomischen angehörig, mag er in Klangmalereien, Sprechmelodie, affektiven Unterstreichungen oder charakteristischen Rhythmisierungen seine Gestalt annehmen. Nicht selten, namentlich in künstlich vollendeter Darstellung, wirken in höherem Sinne physiognomisch fundierte Begriffe und angepaßter Ausdruckscharakter der Sprache einheitlich zusammen, wie etwa in E. Mörikes Nachtlied:

Gelassen stieg die Nacht ans Land,
Lehnt träumend an der Berge Wand;
Ihr Auge sieht die goldne Waage nun
Der Zeit in gleichen Schalen stille ruhn.
Und kecker rauschen die Quellen hervor,
Sie singen der Mutter, der Nacht, ins Ohr
Vom Tage,
Vom heute gewesenen Tage.

Ein Gedicht, das, wie auch manches Goethesche, im einzelnen und im ganzen physiognomische Erlebnisse, allerdings nicht durchgängig primitiver Herkunft, bekundet.

[1] Zur Terminologie sei hier noch kurz bemerkt: N. Hartmann unterscheidet mit Recht objektivierten und objektiven Geist. Wir verwenden hier der Einfachheit wegen den Begriff „objektiver Geist" als übergreifenden Terminus; er umfaßt daher sowohl die selbständig gewordenen geistigen Objektivationen als auch die an die lebendige menschliche Gemeinschaft gebundenen Phänomene des Geistes.

Wenn, was keineswegs immer nur in sogenannter anthropomorphisierender Betrachtung geschieht, weiter von einem Baum gesagt wird, daß er ausschlagen, grünen oder blühen will, wenn wir von den Wolken behaupten, daß sie eilen, von der Tücke des Objekts, der Gunst des Augenblicks usw. sprechen, so bewegen wir uns mit derlei Wendungen, sofern wir sie in ihrem Ursinn nehmen, durchaus auf der Stufe des magischen Denkens. Es begegnet uns überall da, wo leblose Dinge als aus sich tätig, lebendige Dinge als in einer über ihren Wirkungsbereich hinausgehenden Weise als aktiv bezeichnet werden.

Das Mythische gar lebt in jeder ungeprüften, aber geglaubten oder gelebten Voraussetzung, in jeder auf nur angenommene Kräfte zurückgreifenden Erklärung; niemand vermag ihm zu entweichen.

Die Möglichkeit, in der Sprache den Objektivationen der verschiedenen Schichten zu begegnen, besteht somit für jeden Menschen; wir dürfen durchaus behaupten, daß in der Wirklichkeit des objektiven Geistes jede Stufe des subjektiven Geistes die ihr eigentümlichen Objektivationen vorfindet. Schon deshalb, weil die Welt, in der wir leben, selbst der Geschichtetheit unseres geistigen Seins in ihrer eigenen „Schichtung" entspricht.

b) Noch ein anderes Moment kann zur Begründung der Annahme, daß die Gesetzhaftigkeit der Entwicklung wesentlich vom objektiven Geist her bedingt sei, beigebracht werden. Wer die Verständigung der Mutter mit dem Kinde des vorsprachlichen Alters beobachtet, kann feststellen, daß sie durch verdeutlichende Ausdrucksgestaltung, durch mimische und gestische Unterstreichung, durch den Gebrauch eindrucksvoller Interjektionen und durch physiognomische Beladung der Umweltobjekte die Verbindung mit ihrem Kinde herstellt und wirksam zu machen sucht. Und darum könnte man die Behauptung vertreten, daß die physiognomische Vorstufe der geistigen Entfaltung im wesentlichen von der Mutter und den pädagogischen Mitteln herstamme, deren sie sich instinktiv vor aller Reflexion bedient. Genau so begibt sie sich später in die magische Geisteshaltung hinein, wenn sie sich mit dem Kinde verständigen will. Darum finden sich in jeder Kindererziehung Gestalten magischer Herkunft, und magische Praktiken werden bei der Behandlung der kleinen Leiden des Kindes fast überall angewendet. Das „Heile, heile Segen usw." mag hier nur als ein Beispiel statt vieler genannt werden. Ebenso erfährt auch die mythische Welt in der weiteren Entwicklung des Kindes ihre bevorzugte Darstellung: Nicht nur in Märchen und Sagen, sondern fast ebensosehr in mancher Art der Unterweisung, die ohne Appell an die kritische Haltung geschieht und in jeder Form gläubigen Lernens.

Wie aber auch praktisches zweckgeleitetes Tun und rationale Erkenntnis durch steigende Anforderungen, die an das Denken und Tun des Kindes gestellt werden, mit der eigentümlichen Gesetzhaftigkeit der Entwicklung zusammengehen, bedarf näherer Darlegungen nicht. Der schrittweise Aufbau heutigen Elementarunterrichts unserer Schulen kann dafür oft ebensosehr

als Beleg gelten wie die Erziehungskunst des Hauses, die dem Kind von Stufe zu Stufe andere Aufgaben zur praktischen und erkennenden Bewältigung stellt.

c) Bei einer Begründung, wie wir sie hier unter a und b ansatzweise versuchen, ist es nicht unverständlich, wenn die geistige Entfaltung als im wesentlichen von der Umwelt dirigiert betrachtet werden muß. Eine Umwelt, in der alle Stufen der Entfaltung des Geistes ihre objektive Repräsentation finden, und eine Erziehung, die sich in eigentümlicher Übereinstimmung mit der Abfolge der Stufen betätigt, können in der Tat für jede Betrachtung als Beweismittel herangezogen werden, die dazu neigt, die geistige Entwicklung und ihre Stufenfolge als von außen bewirkt anzusehen.

Und doch bleiben hier drei Fragen von grundsätzlicher Bedeutung, die keine „Umweltlehre" der geistigen Entwicklung allein zu beantworten vermag: 1. Warum geht das Kind durch alle Stufen, die wir beschrieben, in regelhafter Folge hindurch, obgleich die Tatsache, daß sämtliche Stufen in der Umwelt ihre objektiven Äquivalente zugleich finden, grundsätzlich ein Überspringen einzelner Stufen ermöglicht? 2. Warum beschreitet die Umgebung beim Versuch, den Kontakt mit dem sich entfaltenden Geiste des Kindes aufzunehmen und zu behalten, immer wieder den Weg der Stufen? Oder, anders ausgedrückt, warum nimmt die erfolgreiche Instinktpädagogik des früheren Kindeslebens die Stufenfolge der geistigen Entfaltung als immanentes Prinzip in sich auf? 3. Warum gibt es, glücklicherweise, so wenig wirksame Mittel der Verfrühung der Entfaltung des Geistes, die Dauererfolg gewährleisten? Wir glauben, daß es auf diese Fragen nur eine Antwort gibt: Weil die Gesetzhaftigkeit der Entfaltung des subjektiven Geistes, die in der Abfolge der Stufen liegt, weder ein Überspringen noch grobe Verfrühungen gestattet und weil diese Gesetzhaftigkeit so ausgesprochen ist, daß die Umwelt zum Kinde immer nur dann in wirksamen Kontakt kommt, wenn sie sich der Mittel bedient, die der jeweiligen Stufe seiner geistigen Entwicklung angepaßt sind.

Damit ist aber dann zugleich auch der erneute Beweis dafür erbracht, daß die Einwirkungen des objektiven Geistes immer nur bei Anpassung an die Entfaltungshöhe des subjektiven Geistes voll wirksam werden können. Damit wollen wir keineswegs behaupten, daß der subjektive Geist unabhängig vom objektiven zu höheren Stufen seiner Entfaltung fortzuschreiten vermöchte. Wohl aber, daß jede Wirkung des objektiven Geistes mit der Artung des subjektiven Geistes so eng und unablösbar zusammenhängt, daß weder beim objektiven Geiste allein noch ausschließlich beim subjektiven Geist die Ursache des Entfaltungsprozesses gesucht werden kann. Es ist daher nicht richtig, wenn man in quantifizierender Betrachtung dem subjektiven oder dem objektiven Geiste ein Mehr an Bedeutsamkeit zusprechen will. Denn neben die Erfahrung, daß die Entwicklung des subjektiven Geistes stagniert, wenn ihr Wirkungen aus der Sphäre des objektiven Geistes nicht erregend und

nährend entgegenkommen, läßt sich ebensosehr die andere stellen, daß die Einwirkung des objektiven Geistes überall da bedeutungslos bleibt, wo der Entfaltungsgrad des subjektiven Geistes hinter seinen Leistungsanforderungen zurückbleibt.

d) Es bleibt nun noch eine dritte Annahme als Frage zu formulieren; die Frage nämlich, was eigentlich sich wesenhaft in der Gesetzlichkeit der geistigen Entwicklung ausdrücke. Hier könnte man zunächst auf die Mittel hinweisen, deren sich der subjektive Geist in seiner Entfaltung bedient. Als solche Mittel haben Triebe und seelische Funktionen zu gelten. Daß sie im Laufe der Entwicklung sich differenzieren, immer neuen Aufgaben zuwenden, ihr Zusammenspiel vervollkommnen und verfeinern, ist unbestreitbar und wird sicher auch von denen zugegeben, die der Entfaltung des „reinen" Geistes eine Ausnahmestellung bewilligen möchten. Es liegt daher die Annahme nahe, daß das Angewiesensein des subjektiven Geistes auf Triebkräfte und seelische Funktionen den Effekt einer Entwicklung des Geistigen vortäusche. Daß, genauer gesagt, nicht das subjektiv Geistige selbst der Entwicklung unterliege, sondern nur der Einsatz, dessen Kraft, Richtung und Feinheitsgrad durch die gekennzeichneten Hilfsmittel und ihre, sicher zu einem guten Teil wachstümliche Entfaltung bestimmt ist.

Jedoch will uns scheinen, als wenn eine solche Annahme nicht genüge. Der subjektive Geist, der uns auf der Stufe des Physiognomischen begegnet, ist von anderer Artung als der, der etwa dem geisteswissenschaftlichen Denker als Instrument seiner Arbeit dient. Jenem fehlt, wie unsere Ausführungen gezeigt haben, noch die Bewußtheit im Erleben der Inhalte; es fehlt ihm auch die Bewußtheit der Ziele, die Möglichkeit der willensmäßigen Entscheidungen, damit zugleich aber auch Freiheit und Verantwortung. Und doch konnten wir nicht umhin, schon im physiognomischen Wahrnehmen wurzelhaft den Keim der Wertsichtigkeit und den Anfang der Bedeutungserlebnisse zu erkennen, die geistiges Leben erst möglich machen.

Wir verzichten darauf, im einzelnen zu zeigen, wie in der Abfolge der von uns herausgearbeiteten Stufen Selbstbewußtsein und Wille erst allmählich und zunächst wieder in vorgeistiger Gebundenheit zutage treten. Wir glauben auch so schon feststellen zu dürfen, daß, sofern man als subjektiven Geist den Inbegriff der auf einer bestimmten menschlichen Entwicklungsstufe vorhandenen geistigen Mittel und Formen bezeichnet, der subjektive Geist selbst eine Entwicklung durchmacht. Daß diese Entwicklung aber im engsten Zusammenhang mit der Entfaltung seelischer Funktionen steht, ist nur ein weiterer Beweis dafür, wie eng in den Anfängen geistiger Entwicklung Seelisches und Geistiges zusammengehören.

e) Mit dieser Betrachtung dürfte zugleich auch ein anderer denkmöglicher Ansatz zur Erklärung der Gestuftheit der geistigen Entwicklung im Prinzip überwunden sein. Man pflegt in vorwisssenschaftlicher Umschreibung vielfach zu behaupten, daß der kindliche Geist noch nicht die genügende „Kraft"

habe, allen Anforderungen zu genügen, die der objektive Geist stelle. Gerade dann, wenn man von Bewältigungsstufen in der Entfaltung des subjektiven Geistes reden will, liegt es nahe, auf den Kraftbegriff zurückzugreifen. Denn dann können die Stufen der geistigen Entwicklung als unmittelbare Folgen des Umstandes angesehen werden, daß die Schwierigkeiten des objektiv Geistigen nur schrittweise mit wachsender Kraft überwunden werden können. Das Kraftwachstum erscheint dann als Ursache der Gestuftheit der geistigen Entwicklung.

Damit aber wäre unser Problem noch nicht gelöst. Ein Mehr an Kraft kann allenfalls nur ein Mehr an Leistung hervorbringen. Was aber die herausgehobenen Stufen maßgebend unterscheidet, ist nicht ein quantitatives, sondern ein qualitatives Moment. Die Entfaltung des Geistes ist daher auch nicht Folge einer Vermehrung der geistigen Kraft, sondern sie geschieht in Übergängen zu immer neuen qualitativ eigenartigen Formen geistigen Krafteinsatzes. Das Problem wird auch nicht dadurch gelöst, daß man etwa, wie F. Blättner es tut (a. a. O. S. 563), wachsende „Sinnenstärke" und „Organreifung" zur Erklärung mit heranzieht. Daß die Sinnenstärke für die Entfaltung des geistigen Lebens nicht von ausschlaggebender Bedeutung ist, daß wir insbesondere vom Fortschritt der Sinnesleistung her qualitative Veränderungen im geistigen Leben nicht unmittelbar verständlich machen können, bedarf kaum weiterer Erörterung. Der Begriff aber der Organreifung ist selbst zunächst ein biologischer Begriff, so ausgesprochen, daß er geeignet wäre, den Prozeß der geistigen Entfaltung von biologischen und seelischen Entwicklungsfortschritten als abhängig zu erklären. Mindestens das steht außer Zweifel, daß wir von einem physiognomischen, einem magischen, einem mythischen usw. „Organ" nicht sprechen können, ohne einen groben Rückfall in eine physiobiologisch fundierte differenzierte Vermögenslehre zu begehen.

7. Zusammenfassung. Wir glauben, durch unsere Darlegungen gezeigt zu haben, daß wir auf dem Gebiete des Subjektiv-Geistigen mit allem Grund von nach Artung und Grad differierenden entwicklungsfähigen Anlagen sprechen dürfen, und daß diese Anlagen beim einzelnen und bei der menschlichen Art eine eigentümliche gestufte Entfaltung durchmachen. In dieser gestuften Entfaltung sehen wir den Ausdruck einer Gesetzhaftigkeit, die auch dann noch als in der Eigenart des subjektiven Geistes begründet erscheint, wenn man, wie notwendig, dem objektiven Geist eine entscheidende Bedeutung für jede weiterführende geistige Entwicklung zugesteht und die Gestuftheit der bildnerischen Einwirkung der Instinktpädagogik ebenso in Rechnung setzt wie die fördernde Funktion, die der Entfaltung der vorgeistigen (triebmäßigen und seelischen) Mittel zufällt, ohne die eine Entwicklung des Geistes nicht gedacht werden kann.

B. Die Gesetzhaftigkeit der geistigen Entwicklung aber spiegelt sich noch in anderen Hinsichten. Nur in größerer Kürze sollen weitere Entwick-

lungsgesetze des subjektiven Geistes hier noch formuliert werden (vgl. aber des Verf. Artikel „Entwicklung im Jugendalter". Päd. Lexikon, Hrsg. v. H. Schwartz, Bd. 1. 1928).

a) Der subjektive Geist, so stellten wir fest, entfaltet sich, indem er objektiv Geistiges verlebendigt in sich aufnimmt. Er selbst wird dabei, ohne seine angelegte Eigenart ganz zu verlieren, nach Gehalt und Differenzierungsgrad vollkommener, und als vervollkommneter gelangt er zu neuer Begegnung mit objektivem Geist, womit zugleich wieder der Prozeß seiner Entfaltung weitergetrieben wird. In der dichten Abfolge solcher Begegnungen mit objektiv Geistigem, deren keine ihn unverändert läßt, obwohl wieder keine ihn radikal umgestaltet, vollzieht sich die geistige Entwicklung. Ein prinzipiell unendlicher Prozeß läuft so ab, der einen eigentümlichen Rhythmus in sich trägt.

Dasselbe Gesetz aber, das sich in diesem Rhythmus äußert, beherrscht auch den Vorgang der Entfaltung des Geistes überhaupt. Physiognomische und magische Stufe der Entwicklung, aber auch einfaches Zweckhandeln und -denken sind insgesamt Äußerungsweisen einer egozentrischen Haltung. Erst in dem Grade, in dem der verstehende Geist sich einfühlend und nachgestaltend unter die Macht des objektiven Geistes stellt, und in dem Maße, in dem rationaler Erkenntniswille das Gesetz der Sache für sich beherrschend werden läßt, ist eine Überwindung der primitiv egozentrischen Haltung möglich. Der Herrschaft des Ich folgt die Hingabe an ein „Du": Sachlichkeitsstreben der Vorreifezeit, Gefolgschaftswille, Schwärmen und erotische Erlebnisformen der Reifezeit sind sämtlich Hinweise auf solche Überwindung der frühkindlichen Ichhaftigkeit. Aber erst dadurch, daß der subjektive Geist so die Macht des objektiv Geistigen uneingeschränkt und ohne Ichhaftigkeit erfährt, gelangt der Mensch zum Selbst. Der in der geistigen Entwicklung des jungen Menschen auftretende Weg vom Ich über das Du zum Selbst folgt so im großen demselben Rhythmus, der auch im bescheidensten Entfaltungsprozeß des subjektiven Geistes zutage tritt.

b) Dem mit dieser kurzen Skizze mehr angedeuteten Entwicklungsgesetz fügen wir noch ein weiteres, häufiger diskutiertes Entwicklungsgesetz hinzu. Die physiognomische Vorstufe der geistigen Entwicklung lieferte Erlebnisse ganzheitlicher Art. Das Erkenntnisobjekt steht als gleichwertiger Partner dem Subjekt gegenüber. Und wie der Erlebende selbst als Ganzer die Gebärden biologisch und geistig zugleich auswertet, so erfaßt ihn das beherrschende Gefühl des Vertrauens und der Furcht total. Keine Reflexion trennt die Reaktion vom Erlebnis; der Ausdruck geht die dichteste Verbindung zum Eindruck ein, ist geradezu nur sein Reflex. Bios und Geist, Gefühl und Tat sind hier noch in vollkommener Einheit zusammengehalten. Aber nur, weil auch das Erlebnisobjekt selbst noch kein Innen und Außen erkennen läßt; weil sein vollendet ganzheitlicher Eindruck in seiner Totalität der Ganzheitlichkeit des erlebenden Subjekts genau entspricht.

Je weiter die Entwicklung fortschreitet, desto mehr gliedert sich der Totaleindruck, desto mehr differenziert sich zugleich das Erleben, desto unabhängiger voneinander werden seelische Funktionen und geistige Kräfte verschiedener Art neben- und nacheinander wirksam.

Erst dann, wenn Selbstbewußtsein, Streben nach Wertordnung, Verantwortung und Leistungswille den Menschen auf der Höhe seiner Reifezeit um neue Einheit ringen lassen, macht sich eine neue Integration deutlicher bemerkbar. Um bewußt und dauernd festgehaltene Kräfte und Ziele des inneren und äußeren Lebens kreisen nun Gefühl und Erkenntnis, Tat und Wollen.

Ein doppelter Dreischritt klingt in dieser Gesetzhaftigkeit an. Das Erlebnis selbst wandelt sich von wenig gegliederter gegebener Totalität über zunehmende Differenzierung zur durchgegliederten erworbenen Ganzheitlichkeit; der Mensch selbst dabei von unentfalteter Ganzheitlichkeit über immer reicher werdende Strukturierung seiner Funktionen und Erlebnisweisen zur gewollten Ganzhaftigkeit der reifen Persönlichkeit.

Der Dreischritt, den wir hier zunächst für die ganze Entwicklung nachweisen, besteht in gewissem Grade auch wieder für das einzelne Erleben: Als Ganzer tritt der Mensch an die Gegebenheiten des objektiven Geistes heran; je mehr er sie durchdringt, um so vielfältiger werden die aufnehmenden und verarbeitenden Vorgänge, deren er sich bedient, bis am Abschluß der Bemächtigung wieder der ganze, nun allerdings in seiner Struktur und nach seinen gewonnenen Gehalten weitergekommene Mensch vor uns steht. Ebenso begegnet uns jede Vorgegebenheit unseres Erlebens zunächst als Ganzheit; im Prozeß der Bemächtigung wird sie durchgegliedert und nach ihren Teilstrukturen erfaßt, bis sie sich dann in das Ganze des Besitzes an Kräften und Gehalten einschmilzt.

Wir glauben allen Grund dazu zu haben, angesichts solcher überall nachweisbarer Tatbestände von Gesetzhaftigkeiten der geistigen Entwicklung sprechen zu können. Jedenfalls muß die Behauptung, „im Gebiete des Geistigen sei ein naturhaftes Wachstumsgesetz" kaum nachweisbar, als unrichtig zurückgewiesen werden, sofern man nicht die Begriffe „naturhaft" und „Wachstum" völlig in ihrer biologischen Ursprungsbedeutung beläßt, in der sie bei Blättner (a. a. O. S. 564) nicht gedacht sein können. (Schluß folgt.).

* *

(Aus dem Psychologischen Institut der Universität Bonn. Direktor Prof. Dr. E. Rothacker.)

Verbundenheit und Ordnung im Binnenleben von Zwillingspaaren.

Von Helmut von Bracken.

Es gibt kein Sozialgebilde, dessen konkrete Gestalt so sehr von der Eigenart der in ihm verbundenen Personen abhängt wie das Paar. Im Paar wirkt in erster Linie Individuelles auf Individuelles; das Objektivationengut spielt eine viel geringere

Rolle als in mehrgliedrigen Gruppen mit entsprechendem Grad der Verbundenheit.

Diese Besonderheit macht das Binnenleben eines Paares, d. h. die Gemeinschaftsbeziehungen zwischen den Paarlingen, zu einem der reizvollsten Gegenstände für die sozialpsychologische Forschung. Wie kommt es, daß trotzdem nur wenige empirisch-sozialpsychologische Untersuchungen über Paare vorliegen? Eine Rolle mögen äußere Umstände spielen, insbesondere das geringe Interesse an der Psychologie des menschlichen Gemeinschaftslebens, das die letzte Epoche der deutschen psychologischen Forschung kennzeichnete. Aber es wäre falsch, alles auf derartige äußere Momente zu schieben. Der empirischen Forschung stehen vielmehr auf dem Gebiete der Paarpsychologie ganz besondere innere Schwierigkeiten entgegen. Bei denjenigen Paaren, die mehr oder weniger bloße „Zweiergruppen" darstellen, und die sich vergleichsweise leicht in mehrgliedrige Gruppen überführen lassen wie z. B. die Mutter-Tochter-Gruppe oder die Lehrer-Schüler-Gruppe, sind diese Schwierigkeiten noch nicht so gefährlich. Nähert man sich aber den Paaren im strengen Sinne des Wortes, zumal den Liebes- und Ehepaaren, dann werden die Verhältnisse um so undurchsichtiger, je stärker der Paarcharakter ausgeprägt ist. Gerade die feinsten und hochwertigsten Geschlechterpaare verändern ihre Beschaffenheit sofort, wenn der forschende Blick eines Dritten sie trifft; begibt sich der Forscher aber selbst in die Rolle des Paarlings, dann entsteht eine besondere Form des Paarlebens, die zwar recht interessant sein mag, aber gewiß nicht als Ausgangspunkt für Verallgemeinerungen dienen kann. Daß die Fachpsychologie das Studium des Geschlechterpaars bisher fast ausschließlich dem „Dichterpsychologen" überlassen hat, ist daher keineswegs ein Zufall.

Nun ist in den letzten Jahren ein Paartyp in den Vordergrund des Interesses getreten, der einerseits ohne Zweifel ein Paar im strengen Sinne des Wortes darstellt, anderseits aber der empirisch-sozialpsychologischen Erforschung nicht so große Schwierigkeiten entgegensetzt wie das Geschlechterpaar: das Zwillingspaar. Gewiß besteht auch hier eine Wand, die dem Außenstehenden zunächst den Einblick in das Binnenleben verwehrt. Da diese Wand aber in der Regel längst nicht von so mächtigen Affekten gestützt wird wie bei dem Geschlechterpaar, gehört ihre Überwindung für den geschickten Psychologen keineswegs zu den Unmöglichkeiten. Von großem Vorteil ist ferner, daß Zwillingspaare wegen ihrer Seltenheit und wegen der Besonderheiten ihrer Sozialstruktur von der Umgebung mit besonderer Schärfe beobachtet werden, so daß man von Eltern, Verwandten, Lehrern usw. vergleichsweise umfangreiche und sichere Auskünfte über Zwillingspaare erhalten kann. Ohne Zweifel gibt es Bezirke im Binnenleben von Zwillingspaaren, an die wir uns trotz alledem noch nicht entfernt herangetastet haben. Aber schon die zugänglicheren Bezirke bieten eine Fülle von Tatsachen, deren Klarstellung von erheblicher Bedeutung ist.

Diese Bedeutung besteht u. a. darin, daß sich hier Gesichtspunkte und Methoden für die empirische Erfassung von weniger zugänglichen Paaren erarbeiten lassen. In erster Linie müssen wir allerdings eine andere Bedeutung der sozialpsychologischen Untersuchung von Zwillingspaaren nennen, wie sich schon aus der Geschichte dieser Arbeitsrichtung ergibt. Seit langer Zeit haben sich die verschiedensten Wissenschaften um Zwillinge bemüht. Zu sozialpsychologischen Zwillings-

untersuchungen hat aber erst die erbbiologische Zwillingsforschung angeregt. Verschiedene Psychologen und Psychiater haben sich nicht damit begnügt, die Eigenheiten von Zwillingen auf ihre Ähnlichkeit hin zu prüfen — auch der Umstand, daß Zwillinge häufig in sozialpsychologischer Hinsicht sehr interessante Erscheinungen zeigen, ist ihnen nicht entgangen. Waren das zunächst noch Nebenergebnisse andersgerichteter Arbeiten, so sind in neuester Zeit auch besondere sozialpsychologische Zwillingsuntersuchungen angestellt worden.

So dankenswert und fruchtbar diese Bemühungen auch sind — eins macht sich immer störender bemerkbar: Die einzelnen Forscher greifen aus der großen Mannigfaltigkeit nur einen oder wenige Gesichtspunkte heraus. Es ist an der Zeit, einmal das Gesamtgebiet des Binnenlebens von Zwillingspaaren auf seine Zusammenhänge hin zu prüfen und geordnet darzustellen. Dieser Aufgabe dienen die folgenden Ausführungen. Ihnen liegen außer den im Literaturverzeichnis angegebenen Veröffentlichungen auch die ersten Ergebnisse sozialpsychologischer Zwillingsuntersuchungen zugrunde, die der Verfasser gegenwärtig im Psychologischen Institut der Universität Bonn durchführt. Wertvolle Dienste leisteten die Gedanken, die Soziologen und Sozialpsychologen wie Th. Geiger, W. Hellpach, M. Scheler, G. Simmel, A. Vierkandt und L. v. Wiese zur Theorie des Paars ausgeführt haben. Allerdings konnten die Arbeitsbegriffe zur Sozialpsychologie des Zwillingspaars nicht einfach aus der allgemeinen Paarsoziologie übernommen werden; es war vielmehr nötig, sie an dem vorliegenden empirischen Material scharf auf ihre Fruchtbarkeit für diesen besonderen Zweck hin zu prüfen.[1]

Als zweckmäßig erwies sich dabei, zwei Hauptbegriffe in den Vordergrund zu rücken: Verbundenheit einerseits, Ordnung anderseits.

Unter dem Begriff der Paar-Ordnung möchte ich eine Gruppe von mannigfaltigen Erscheinungen zusammenfassen. Zunächst kann man rein formal sagen, daß in manchen Zwillingspaaren das Paarleben weitgehend geordnet ist, in anderen nicht. Dann ist aber auch die besondere Gestalt der Ordnung von großer Bedeutung. Gibt es aussprechbare Regeln für das gemeinsame Verhalten und für welche Fälle? Liegen Außenvertretung des Paars, Anregung zu gemeinsamen Unternehmungen und entscheidender Einfluß in festen Händen, und, wenn ja, in welchen? Sind etwa besondere Verständigungsmittel für das Binnenleben ausgebildet?

Die Voraussetzung für die Entfaltung von Ordnung und für jedes Paarleben überhaupt ist ein gewisser Grad von Verbundenheit. Darüber hinaus ist aber auch für die Kennzeichnung eines einzelnen Paares von großer Bedeutung, wie groß die Verbundenheit ist, und wodurch sie bedingt wird.

Wenden wir uns zunächst der Verbundenheit von Zwillingspaaren zu. Unter Verbundenheit ist ohne Zweifel nicht das äußerliche Beisammensein der Paarlinge zu verstehen — die Verbindung kann fernmündlich, schriftlich oder sogar auch durch bloßes Wissen um die Zusammengehörigkeit aufrechterhalten werden — ja, in der Steuerung des Verhaltens der Partner durch die Paarzugehörigkeit haben wir letzten Endes die Verbundenheit zu erblicken.

Damit soll aber keineswegs einer Unterschätzung des äußeren Beisammenseins

[1] Es sei gestattet, hier einmal das Problem der Grenzen zwischen Soziologie und Sozialpsychologie außer acht zu lassen.

das Wort geredet werden. Im Gegenteil: Aus dem Maße, in dem Zwillingspaare von bestehenden Gelegenheiten zum Beisammensein Gebrauch machen, lassen sich wichtige Schlüsse auf die Verbundenheit ziehen.

Hinsichtlich der gemeinsam verbrachten Zeit zeigen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Erbigkeitstypen der Zwillinge. Von 15 erbgleichen Zwillingspaaren, die ich (b)[1] untersuchte, waren nach Angabe der Eltern 9 immer beisammen, 5 ebenfalls in der Regel, nur 1 oft getrennt; von 11 erbverschiedenen gleichgeschlechtlichen Paaren waren dagegen nur 1 immer und 3 in der Regel zusammen, während die übrigen sich oft trennten. Eine Trennung auch nur für eine Stunde brachte schon für 7 erbgleiche Paare ernste Schwierigkeiten, während alle erbverschiedenen Paare ohne Ausnahme sich leicht für eine so kurze Zeit trennen ließen.

Bei diesen Paaren handelt es sich um Kinder im Volksschulalter. Im späteren Leben nimmt das äußere Beisammensein ab. Unter 10 erbgleichen Paaren im Alter von über 13, hauptsächlich von 14—24 Jahren, die Ingeborg Meumann in Hamburg untersuchte, fanden sich 6, deren Partner ihre eigenen Wege gingen, auch wenn sich bei verschiedener Berufsbetätigung abends oder Sonntags eine Möglichkeit zum Zusammensein bot. Leider macht Ingeborg Meumann keine Angaben über das Verhalten ihrer 10 erbverschiedenen Paare. Daß ein Unterschied hinsichtlich der gemeinsam verbrachten Zeit zwischen Erbgleichen und Erbverschiedenen auch nach dem Volksschulalter bestehen bleibt, zeigen Untersuchungen, die P. T. Wilson an 194 Zwillingspaaren zwischen 12—20 Jahren, die sich in höheren Schulen Kaliforniens befanden, durchführte. Wilson stellte den Zwillingen u. a. Fragen, die betrafen: Die längste Zeit, die das Paar jemals getrennt gewesen war, und Anlaß der Trennung (Krankheit, Ferien o. ä.); wie oft erfolgten Trennungen für mehr als einen Tag; Trennungen im Schulleben; werden die Schulaufgaben gemeinsam gemacht; gemeinsamer oder getrennter Schulweg; wird in demselben Zimmer und Bett geschlafen; Zeitpunkt des Zubettgehens und Aufstehens; Gemeinsamkeit bei Besorgungen und beim Besuch von Kinovorstellungen. Wilson fand, daß Zwillinge nicht bei allen Gelegenheiten gleich häufig zusammen sind: Ins Kino gehen Erbgleiche wie Erbverschiedene in der Regel gemeinsam (Erbverschiedene sogar noch ein klein wenig häufiger), während Besorgungen sehr selten gemeinsam ausgeführt werden (von den Erbverschiedenen allerdings noch seltener als von den Erbgleichen). Größer waren die Unterschiede zwischen den Erbigkeitstypen bei den wichtigeren Fragen wie Dauer und Anlaß der bisherigen Trennungen, Zeitpunkt des Zubettgehens, und zwar ganz im Sinne meiner Untersuchungen; am wenigsten beisammen sind Zwillingspaare verschiedenen Geschlechts. Ferner setzte Wilson die Angaben über Häufigkeit und Dauer der Trennungen in Beziehung zum Lebensalter der Paarlinge. Die Korrelation, die er erhielt, war für Erbverschiedene gleichen Geschlechts deutlich positiv ($r = 0{,}34 \pm 0{,}07$), für Erbgleiche dagegen niedrig und wenig zuverlässig ($r = 0{,}19 \pm 0{,}08$). Im ganzen sprechen die Untersuchungsergebnisse Wilsons zwar für geringere Dauer des Zusammenseins und leichtere Trennbarkeit im zweiten Jahrzehnt des Lebens; während sich eine Entwicklung in dieser Richtung bei den Erbverschiedenen aber diese ganze Zeit hindurch fort-

[1] Siehe Literaturverzeichnis.

setzt, scheint sie mindestens für Schüler unter den Erbgleichen in dieser Zeit keine wesentlichen Fortschritte zu machen. Auf jeden Fall bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Erbigkeitstypen.

Es kommt aber nicht lediglich auf die Dauer des Beisammenseins und die Trennbarkeit selbst an — es ist auch zu fragen, welche Bedeutung die Trennung für die Zwillinge hat. Ich bin dieser Frage in experimentellen Untersuchungen nachgegangen (c). Die Zwillinge hatten in 4 Arbeitsperioden zu je 10 Minuten einfache Arbeiten zu leisten, und zwar, um die gefährliche Arbeitssättigung auszuschalten, zwei verschiedene: In den ersten beiden Arbeitsperioden Substitution (Ersetzen der Buchstaben einzelner Worte durch andere an Hand eines Schlüssels), in den letzten beiden Arbeitsperioden Addieren einstelliger Zahlen. In der ersten und vierten Arbeitsperiode arbeiteten die Zwillinge eines Paares gemeinsam, in der zweiten und dritten isoliert. In unserem Zusammenhang ist wichtig, wie sich die Leistungsdifferenzen der Zwillinge untereinander in den gemeinsamen Arbeitsperioden einerseits, in den isolierten Arbeitsperioden anderseits gestalteten. Die durchschnittliche prozentuale Differenz betrug in der ersten Arbeitsperiode bei den Erbgleichen 9,9, bei den Erbverschiedenen 16,7. In der zweiten Arbeitsperiode, in der isoliert gearbeitet wurde, blieb die prozentuale Leistungsdifferenz der Erbverschiedenen mit 17,2 ungefähr auf dem früheren Stande, während sie bei den Erbgleichen beinahe auf das Doppelte (19,1) stieg. Während die Erbverschiedenen also anscheinend gegen die Trennung relativ unempfindlich sind, schwingt in erbgleichen Paaren während des Beisammenseins so etwas wie ein gleicher Rhythmus, der durch die Trennung gestört wird. In der Tat zeigten die erbgleichen Paare in der dritten und vierten Arbeitsperiode ein ganz entsprechendes Verhalten: die Leistungsdifferenzen waren bei gemeinsamer Arbeit geringer als bei isolierter. Die Erbverschiedenen dagegen vergrößerten ihre Leistungsdifferenzen noch in der letzten gemeinsamen Arbeitsperiode!

Aus all diesen Feststellungen geht hervor, daß die Verbundenheit der Erbgleichen im Durchschnitt erheblich größer ist als bei den Erbverschiedenen, wenn man das Alter gleichsetzt. Als erster hat wohl H. Schulte (1928, a) dieses Gesetz ausgesprochen. Die Verbundenheit des einzelnen Paars scheint daneben noch von anderen Faktoren abzuhängen, unter denen neben dem Alter besonders das Geschlecht zu nennen ist: Ich habe den Eindruck, daß weibliche Zwillingspaare stärker zu Verbundenheit neigen als männliche. Ganz eigenartige Verhältnisse scheinen in den Zwillingspaaren verschiedenen Geschlechts zu herrschen: Einerseits ergibt sich aus den Erhebungen von P. T. Wilson, daß die Paarlinge von „Pärchen" vergleichsweise wenig Zeit gemeinsam verbringen; anderseits stellt H. D. Carter (b) bei den Zwillingspaaren verschiedenen Geschlechts einen beträchtlichen Grad „of that attitude of comradeship" fest, der nur von den Erbgleichen übertroffen wird. Meine Untersuchungen bestätigen die Befunde von Wilson und Carter. Sicherlich spielt außer Alter und Geschlecht auch noch die Persönlichkeitsstruktur der Paarlinge überhaupt eine Rolle. Leider liegen darüber noch keine genaueren Untersuchungsergebnisse vor.

Wie stark die Verbundenheit eines Paares ist, scheint auch von der Familien-Situation abzuhängen. So fand ich ein Knabenpaar in Opposition gegen eine ältere Schwester — die Verbundenheit wurde augenscheinlich durch die gemeinsame Opposition gestärkt. In einer anderen Dreikinder-Familie spielte ein älterer Bruder

eine ähnliche Rolle gegenüber einem erbgleichen Mädchenpaar. Er starb während der Beobachtungszeit; tatsächlich lockerte sich die Verbundenheit des Paars nach seinem Tode etwas. Sehr wichtig ist wohl auch die Haltung der Eltern. Es bleibt allen pädagogischen Erwägungen und guten Vorsätzen zum Trotz in vielen Familien nicht aus, daß die Beziehungen zwischen einem Elter und diesem oder jenem Kinde enger werden als zwischen diesem Elter und anderen Kindern. Für die Paarverbundenheit scheint besonders wichtig zu sein, ob sich die Zwillinge an denselben Elter anschließen oder nicht. In der Dreikinder-Familie hängen nach meinen Beobachtungen die Zwillinge, besonders wenn sie erbgleich sind, mehr an demselben Elter, während dann, wenn die Zwillinge „einzige" Kinder sind, häufig die erwähnte Aufteilung des Paars eintritt. In einem Falle, wo die Zwillinge die „Nachkömmlinge" einer zahlreichen weit älteren Geschwisterschar darstellten, schlossen sich die Zwillinge mehr an (übrigens verschiedene) ältere Geschwister an. Im übrigen lassen sich allgemeine Regeln wohl am wenigsten für große Familien aufstellen; häufig scheinen die Zwillinge in ihnen eine Einheit, eine „Welt für sich" zu bilden.

Auch die Beziehungen zur weiteren Umgebung mögen dazu beitragen, die Paarverbundenheit zu lockern oder zu festigen. Zwillingspaare werden besonders dann, wenn sie ihrer Ähnlichkeit wegen auffallen, von den Mitmenschen mit Annehmlichkeiten oder Unannehmlichkeiten ausgezeichnet — einige Anhaltspunkte gibt die Aufstellung von Gründen für und gegen gleiche Kleidung von P. T. Wilson: gleiche Kleidung betont ja die Zwillingschaft gegenüber der Umgebung, während verschiedene Kleidung ihrer Verheimlichung dienen kann.

Typische Antworten von 194 Zwillingspaaren auf„ Do you dress alike?" und „Explain your answer". Nach P. T. Wilson.

Gründe für „Yes":

A. Desire to be alike. 1. „Just to be alike." 2. „Makes us alike." 3. „Shows that we are twins." 4. „I like to be a twin in every way possible." 5. „I like to look like her." 6. „Everyone says we don't look like twins, so I like to put on the same dress."

B. Custom. 1. „We should be dressed the same." 2. „Twins are supposed to be alike." 3. „To carry out the custom."

C. Social Pressure. 1. „Everyone likes it." 2. „Mother wants us to."

Gründe für „No".

A. Desire to be different. 1. „Forms more personality." 2. „I want to be individual." 3. „I like to be different — he considers himself better."

B. Physical characteristics. 1. „Because I'm taller and bigger." 2. „We do not look like twins anyway." 3. „We are different types." 4. „She has red hair."

C. Social Pressure. 1. „Everyone stares." 2. „People comment." 3. „The boys holler ‚Twins'." 4. „Otherwise the wrong one sometimes get punished."

Es ist bemerkenswert, daß sich erbgleiche Zwillingspaare selbst bei Geisteskrankheiten verbundener zeigen als erbverschiedene; H. Schulte (a) beobachtete in dieser Hinsicht deutliche Unterschiede zwischen Schizophrenen beider Erbigkeitstypen. Während die psychotischen Beziehungserlebnisse der Erbverschiedenen von Beginn der Erkrankung ab den Zwillingspartner nicht ausschlossen, berichtet H. Schulte von 4 schizophrenen Paarlingen erbgleicher Paare: „Entweder war überhaupt keine Änderung in der Stellungnahme zur Gemeinschaftsbeziehung bemerkbar, und die psychotischen Inhalte waren in diesen Fällen expansiv oder persekutorisch auf die Umgebung, auch die Familie, mit Aus-

schluß des Zwillings gerichtet, oder es erfolgten, nie spontan, sondern auf Befragen immer erst, Erklärungen wie: „Erzählen Sie meinem Bruder nichts von mir, sonst wird er auch krank; es gehen Suggestionsstrahlen von mir auf ihn (!) über," oder wie bei einem anderen Paar gelegentlich einer Konfrontierung mit dem Zwillingsbruder leise zum Arzt: „Ob er auch so gequält wird? Retten Sie ihn!" Erst in sehr späten Stadien der Krankheit geht auch die Bindung an den erbgleichen Zwilling in dem allgemeinen destruktiven Geschehen unter (H. Schulte, d).

Damit haben wir schon ein wenig den „Verhaltensaspekt", unter dem wir bisher die Paarverbundenheit betrachteten, verlassen und sind zu der Frage gekommen, wie die Verbundenheit von den Zwillingen wohl erlebt wird. Da kann uns der Begriff der „Einsfühlung" gute Dienste leisten, wie ihn M. Scheler geprägt hat. Diese Einsfühlung erreicht bei erbgleichen Zwillingen einen außerordentlichen hohen Grad, wie die soeben wiedergegebenen Feststellungen H. Schultes an schizophrenen erbgleichen Zwillingen zeigen. Sehr wertvoll in dieser Hinsicht sind auch die Beobachtungen desselben Autors über die Reaktion des gesunden Zwillings auf die Erkrankung des anderen. Bei den Erbverschiedenen fand Schulte (a) „eine recht bald eintretende Distanzierung, eine Stellungnahme, die, differierend innerhalb der äußeren Umstände, derjenigen von Geschwistern entspricht. Bei den Eineiigen dagegen traten in 2 Fällen tiefgehende depressive Verstimmungen von mehrwöchiger bis mehrmonatiger Dauer ein. In einem Falle setzte reaktiv auf die Internierung des Bruders ein mehrwöchiger Erregungszustand ein..." J. Lange erwähnt einen Fall, den F. Kolle näher untersucht hat: Ein Partner eines erbgleichen Paares stottert und erhängt sich schließlich deswegen; der gesunde Partner scheidet nach wenigen Monaten gleich dem Partner durch eigene Hand aus dem Leben. J. Lange nimmt hier die verschiedene Erscheinung als Ausdruck gleicher Konfliktlage, ein Moment, das auch bei den Fällen H. Schultes Beachtung verdient. Man müßte einmal den gelegentlich in der Presse auftauchenden Fällen näher nachgehen, in denen ein Zwilling dem anderen in den Tod nachfolgt, ohne daß eine merkliche psychische Anomalität vorzuliegen scheint.

Daß in bezug auf die Einsfühlung auch im Volksschulalter erhebliche Unterschiede zwischen den erbgleichen und erbverschiedenen Zwillingen gleichen Geschlechts bestehen, dürfte folgender Versuch zeigen (von Bracken, c): Jeder Zwilling wurde ohne Beisein des anderen gefragt, auf welchen Gebieten sein Partner tüchtiger sei als er, und auf welchen Gebieten er selbst mehr leiste. Hier typische Antworten eines achtjährigen erbgleichen Mädchenpaars: Lisel: „Wir können beide alles gleich, in der Schule und auch zu Hause." Ilse: „Wir sind alle beide gleich, auch zu Hause. Sonst machen wir alles gleich, nur Lisel schreibt etwas größer." Dagegen lauteten die Antworten eines erbverschiedenen Knabenpaars (9 Jahre): Hugo: „Mein Bruder kann besser rechnen, sonst sind wir in der Schule gleich. Zu Hause kann ich besser arbeiten." Walter: „Ich kann besser rechnen und schreiben, mein Bruder besser lesen. Ich bin stärker und kann auch besser laufen. Wenn wir Indianer spielen, laufen immer zwei vor mir weg." — Die Erbgleichen sprechen über ihren Partner wie über sich selbst, höchstens noch etwas behutsamer; die Antworten der Erbverschiedenen zeigen dagegen deutlich eine scharfe Abhebung des Partner-Du vom Ich (und die

ausgesprochene Rivalität, die zwischen den Partnern dieses Paares besteht). Entsprechende Antworten erhält man nicht von allen Zwillingen gleichgeschlechtlicher Paare; manche Kinder haben allerlei Hemmungen, ihre Einstellung zum Partner auf diese Weise zu offenbaren. Man darf die wiedergegebenen Antworten aber doch als typisch für Zwillinge gleichen Geschlechts im Volksschulalter betrachten. (Über Zwillinge verschiedenen Geschlechts liegen noch nicht genügend fundierte Untersuchungsergebnisse in dieser Richtung vor.)

Auf dem Boden der Einsfühlung, so dürfen wir es uns vorstellen, wächst bei vielen erbgleichen Paaren eine starke gegenseitige Zuneigung. Als Anzeichen dieser Zuneigung dürfen wir wohl den folgenden typischen Bericht über das Verhalten eines achtjährigen erbgleichen Zwillingspaars ansehen: Als einmal ein Zwilling krank war und der andere den Vormittag allein in die Schule gehen sollte, war es sehr schwer, ihn dazu zu bewegen; das Wiedersehn war sehr stürmisch und zärtlich (es handelte sich um Jungen!). Von einem erbverschiedenen Zwillingspaar im gleichen Alter erzählten dagegen die Eltern: Liegt der eine krank zu Bett, spielt der andere ruhig draußen und guckt nur gelegentlich einen Augenblick herein. — In derselben Richtung liegt auch die Antwort eines Partners dieses erbverschiedenen Paares auf die Frage, was er sagen würde, wenn er von seinem Bruder getrennt würde: „Wenn mein Bruder wegkäme, würde ich mich freuen; er ist immer so frech." Wenn der eine Zwilling in einer schwierigen Situation ist, bedeutet die Hilfe des anderen in erbverschiedenen Paaren nicht so ohne weiteres eine Selbstverständlichkeit wie in erbgleichen. Häufig fand ich in erbverschiedenen Paaren, daß der eine Partner von Süßigkeiten, die er erhielt, dem anderen nichts abgab, während es der andere im gleichen Falle tat — Unterschiede der Zuneigung zwischen den Partnern, so dürfen wir wohl interpretieren.

Sehr interessant sind in dieser Beziehung die getrennt aufgewachsenen erbgleichen Zwillingspaare, die H. H. Newman untersucht hat. In einigen weiblichen Paaren entstand nach der Wiedervereinigung „very strong mutual affection". Dagegen betonte R. Saudek auf eine persönliche Anfrage über das von ihm untersuchte, getrennt aufgewachsene männliche erbgleiche Zwillingspaar Ronald und Dennis (b), daß von gegenseitiger Zuneigung nicht die Rede sein könne. „Ich würde höchstens von einer gewissen äußeren Solidarität, die nicht gefühlsbedingt ist, sprechen. Es ist möglich, daß dieser Mangel an gefühlsmäßiger Bindung auf ihre Trennung in den ersten Lebensjahren zurückzuführen ist."

Ähnliches ist einer Veröffentlichung von H. Schulte (c) zu entnehmen. Es handelt sich um ein erbgleiches Bruderpaar, Studenten in den zwanziger Jahren, offenbar vom Vater her mit einer eigenwilligen, ungeselligen, schizoiden Charakterartung belastet. Beide betonen, daß sie seit Jahren in bewußter Abkehr vom anderen gelebt hätten; wenn aber der eine von Dritten angegriffen worden sei oder sich, z. B. in der studentischen Verbindung, zu behaupten hatte, nahm ihn der andere „stillschweigend" in Schutz, ohne aber dem Bruder beileibe hinterher etwas davon zu sagen. Einsfühlung kann also auch ohne übermäßig große Zuneigung bestehen — ein Fall, der mit Schelers „Fundierungsgesetzen" in gutem Einklang steht.

Die Tatsache, daß erbgleiche Zwillinge ceteris paribus erheblich mehr Einsfühlung und Zuneigung zeigen als erbverschiedene gleichen Geschlechts, scheint

mir von weitgehender Bedeutung zu sein. Es ist oft ausgesprochen worden, daß sich das Gemeinschaftsleben unter Menschen ähnlicher Erbanlage oder „gleichen Bluts" reibungsloser abspielt als unter Menschen, die weitgehende rassische Unterschiede aufweisen. Die Sozialpsychologie der Zwillinge liefert einen empirischen Beweis für diese Überzeugung. Einsfühlung kommt unter Menschen gleicher Erbanlage leichter zustande als unter Menschen verschiedener Konstitution, so können wir das, was wir an den Zwillingen festgestellt haben, allgemein aussprechen. Hier ergeben sich neue Perspektiven der Zwillingsforschung, die den Rahmen ihrer Anwendungen, den Galton und seine Nachfolger abgesteckt haben, grundsätzlich überschreiten.

Eine größere Mannigfaltigkeit als bei den Erscheinungen der Paarverbundenheit finden wir bei den Phänomenen der Ordnung von Zwillingspaaren. Gehen wir von einem besonders auffälligen Tatbestand aus. Es wurde bei manchen Paaren beobachtet, daß einer der Zwillinge stets zuerst ins Zimmer trat und das Gespräch mit Außenstehenden ganz (oder in der Hauptsache) bestritt. Die Hypothese lag nahe, daß in jedem Paar ein „Führer" vorhanden sei, den es zu ermitteln gelte.

So einfach liegen die Dinge jedoch nicht. Im Zuge meiner Erhebungen an Zwillingen im Volksschulalter (b) fragte ich u. a. die Eltern nach dem Verhalten der Zwillinge in schwierigen Situationen, um auf diese Weise etwas über das Führerproblem zu ermitteln; wenn wirklich in jedem Paar ein anerkannter Führer vorhanden wäre, müßte stets davon berichtet worden sein, daß dieser Führer die Initiative ergriffen und das Verhalten des anderen bestimmt hätte. Die eingehenden Besprechungen mit den Eltern führten jedoch zu anderen Ergebnissen. Daß ein Zwilling stets die Führung habe, wurde nur in 4 Fällen angegeben (2 erbgleiche und 2 erbverschiedene Paare); über die übrigen 22 Paare erhielt ich Angaben wie: „Mal führt der eine, mal der andere" — „Beide beraten" — „Jeder handelt auf eigene Faust". In einem Falle wurde der eine Zwilling als „kecker" bezeichnet, und in zwei Fällen wurde Wert darauf gelegt, daß der Zwilling, der mehr nach außen hervortrat, nicht Führer, sondern nur „Wortführer" sei.

Statt nach „dem" Führer in einem Zwillingspaar zu fragen, ist es offenbar richtiger, die verschiedenen sozialen Funktionen herauszuarbeiten, um die es hier geht, und nach ihrer Verteilung im Einzelfall zu fragen. Dabei ist stets die Möglichkeit im Auge zu behalten, daß für diese Funktionen oder einen Teil von ihnen überhaupt keine feste Verteilung besteht, sondern daß mal der eine, mal der andere diese Funktion übernimmt. Schon Galton beobachtete, daß mal der eine, mal der andere Zwilling in manchen Paaren mit hoher Partnerähnlichkeit in der Entwicklung einen Schritt voraus war, um dann bald wieder überholt zu werden — diese Erscheinung mag, wo sie besteht, einer festen Verteilung von sozialen Rollen nicht günstig sein.

Die wichtigste der in Betracht kommenden sozialen Funktionen scheint mir die „Außenvertretung" zu sein. Es handelt sich dabei um die Bewältigung des Verkehrs mit Außenstehenden, besonders mit Fremden: Vorstellen, Reden, Auskunfterteilen, Türöffnen usw., sowie um das besondere Interesse für die Außenwelt. Diese Funktion liegt bei vergleichsweise vielen Paaren, besonders erbverschiedenen mit genügender Verbundenheit, in den Händen eines Partners,

und zwar sehr lange — H. Schulte (a) stellte bei 19 Paaren nur eine Änderung in der Ausübung dieser Funktion fest, und zwar während der Pubertät.

Wie es zur Herausbildung dieser Funktion kommt, und nach welchen Gesichtspunkten sie zuerteilt wird, ist noch nicht genügend untersucht. Viel für sich hat die Ansicht von H. Schulte (a), daß die frühere Zuwendung zur Objektwelt, d. h. ein Entwicklungsvorsprung in einem bestimmten Entwicklungsstadium, zur Übernahme der Außenvertretung disponiert. Sicher wirken sich bei den Erbverschiedenen besondere Erbanlagen aus; vielleicht spielt auch — zumal bei Erbgleichen — bessere körperliche Gesundheit in diesem Stadium eine wesentliche Rolle. Über die Erstgeburt wird zwar viel gesprochen, doch scheint sie nicht so ausschlaggebend zu sein, wie man annehmen möchte.

Vielleicht gibt es in manchen Paaren außer der Außenvertretung auch noch eine „Innenvertretung", ein „Paargewissen", das sich in dem einen der beiden Partner verkörpert, und zwar wohl häufig in dem Partner, der nicht Außenvertreter ist. So berichtet die Mutter eines 15jährigen erbverschiedenen Knabenpaars: Neulich durften die beiden kurz vor dem Abendessen noch 20 Minuten spazierengehen. Während der Zwilling, der Fremden gegenüber in der Regel anfangs das Wort führt, es mit dem zeitigen Heimkommen nicht so genau nahm, sah der andere zur Uhr und mahnte zum Umkehren, als es so weit war. Dieser Zwilling muß auch immer die schulischen Hausaufgaben notieren; sein Bruder tut das kaum.

Die systematische Untersuchung von Außen- und Innenvertretung in Zwillingspaaren dürfte von großem genetischem Interesse sein. In der psychologischen Typenforschung spielt unter den verschiedensten Bezeichnungen ein Eigenschaftenpaar eine erhebliche Rolle, das C. G. Jung extravertiert — introvertiert benennt, und das auch teilweise den Kretschmerschen Temperamentstypen zugrunde liegt. Wir haben starke Anhaltspunkte dafür, daß in dieser Richtung sehr viel von dem „Grundcharakter" eines Menschen (im Gegensatz zum „Zeitcharakter"), von seinem besonderen Genotypus zu suchen ist. Die Zwillingsforschung hat bisher jedoch die Erwartungen in dieser Richtung noch nicht bestätigen können. So schreibt J. Lange: „Völlig gleichen Temperamenten im Sinne Kretschmers begegnen wir bei E. Z. nicht oder doch recht selten, ja gerade in dieser Hinsicht sehen die Zwillinge in der Regel selbst das Mehr oder Weniger, und sie unterstreichen die Unterschiede, zum Teil sicherlich bewußt. Es handelt sich aber doch immer nur um Gradunterschiede, nie um eine volle Diskordanz." Hierher gehören ferner Untersuchungsergebnisse von H. D. Carter (b). Dieser amerikanische Forscher untersuchte 133 kalifornische Zwillingspaare beider Erbigkeitstypen (meist Jugendliche, auch einige Erwachsene) mit dem „Bernreuter Personality Inventory", einer bekannten amerikanischen Frageliste zur Selbsteinschätzung an Hand von Situationsfragen. U. a. erlauben die Antworten auch eine Entscheidung darüber, ob jemand extravertiert oder introvertiert (im Sinne von C. G. Jung) ist. Während hinsichtlich anderer Eigenschaften die erbgleichen Zwillingspaare eine große, die erbverschiedenen Zwillingspaare eine geringe Ähnlichkeit aufwiesen, was deutlich für Erbbedingtheit dieser Eigenschaften spricht, war das Ergebnis bei diesem Eigenschaftenpaar anders: Bei extravertiert-introvertiert zeigten die erbgleichen Zwillinge eine fast ebenso geringe Ähnlichkeit wie die Erbverschiedenen gleichen

Geschlechts. Hier die Korrelationswerte: Erbgleiche Paare r = 0,43, erbverschiedene Paare gleichen Geschlechts r = 0,40, „Pärchen" r = 0,18. Dies Untersuchungsergebnis spricht keineswegs für Erbbedingtheit dieser wichtigen Eigenschaften. Man muß sich jedoch vergegenwärtigen: Es erhöht den Erfolg eines Paars der Außenwelt gegenüber und gestaltet gleichzeitig das Paarleben reibungsloser, wenn Funktionen wie Außen- und Innenvertretung in festen Händen liegen. Es kann aber nicht ausbleiben, daß die dauernde Ausübung einer solchen Funktion den Ausübenden stark in einem bestimmten Sinne beeinflußt; wer jahrzehntelang die Außenvertretung eines Zwillingspaars hatte, wird höchstwahrscheinlich stärker extravertiert sein als der andere Zwilling, der sich mehr mit dem „Inneren" beschäftigte. Hier liegen aber ganz spezielle Zwillingspaareinflüsse vor; das Paarleben erzeugt in dieser Richtung eine differenzierende Tendenz, die man in Rechnung stellen muß, wenn man auf die Erbbedingtheit schließen will. Wie hoch man die den Erbeinfluß verdeckende Wirkung dieser differenzierenden Tendenz veranschlagen soll, muß durch weitere Untersuchungen in dieser Richtung klargestellt werden. Schon der Gedankengang zeigt jedoch, wie wichtig es ist, sozialpsychologische Momente bei erbbiologischen Zwillingsuntersuchungen auf dem Gebiet der normalen und anormalen psychischen Eigenheiten zu berücksichtigen.

Von dem „Außenvertreter" theoretisch leicht zu unterscheiden ist die Rolle des „Anregers". Die beiden Rollen können tatsächlich verschiedene Vertreter haben, wenn die Feststellung auch schwierig ist. So wurde in einem Falle derjenige Partner, der sich äußerlich mehr zurückhielt, als Anstifter allen Unfugs genannt, den die Brüder verübten — nach angerichtetem Unheil verkroch er sich aber auch als erster unter das Sofa, um der elterlichen Strafe zu entgehen. Nach meinen Erfahrungen ist es sehr schwierig, gerade darüber, wer Unfug angestiftet hat, zuverlässige Auskunft zu erhalten; viele Paare äußern sich darüber grundsätzlich nicht, und wenn doch, dann widersprechend. Man fragt daher besser nach der Anregung zu gemeinsamen Unternehmungen in der freien Zeit o. ä. Dabei ist allerdings im Auge zu behalten, daß gleicherbige Zwillinge oft nicht nur formal, sondern auch inhaltlich so gleichartig reagieren (wie z. B. die Untersuchungen von W. Köhn zeigen), daß von einer Anregung im üblichen Sinne kaum die Rede sein kann.

Interessant ist ein Unterschied zwischen Erbgleichen und Erbverschiedenen, auf den H. Schulte (a) hinweist: Bei größerer Differenz der intellektuellen Fähigkeiten läßt sich in erbgleichen Paaren der schwächer begabte Partner mehr in seinen Handlungen von dem Überlegenen anregen und in seinem Verhalten der Umgebung gegenüber dirigieren als in erbverschiedenen.

Damit kommen wir schon auf eine vierte Sozialfunktion, die in engem Zusammenhang mit den beiden zuerst genannten steht, aber keineswegs immer in einer Hand mit den anderen zu liegen braucht: dem entscheidenden Einfluß. Es ist wohl hauptsächlich diese Funktion und die Befähigung zu ihrer Ausübung, die O. Seelig in seinen „Zweipersonenexperimenten" an Zwillingen erfaßt hat. Er prüfte 4 intelligente erbgleiche Zwillingspaare im Alter von etwa 16—37 Jahren mit dem Zweischerenversuch und dem Zahlenordnungstest. Bei dem Zweischerenversuch sind zwei Papierscheren so miteinander gekoppelt, daß sich beim Schließen der einen Schere auch die andere Schere automatisch mitschließt.

Jede Vp. hat einige Papierfiguren mit einer Schere auszuschneiden, während die andere gleichzeitig mit der anderen Schere arbeitet. Diejenige Vp., die sich besser durchzusetzen versteht, wird ihre Aufgaben schneller und besser erledigen als die andere. Sehr wichtig ist ferner die genaue Beobachtung des Allgemeinverhaltens der beiden, die Aufzeichnung ihrer Ausrufe usw. — es gibt oft recht dramatische Szenen. Dasselbe ist auch beim Zahlenordnungstest der Fall: Die Vpn. bekommen 50 Pappkärtchen wahllos durcheinander auf den Tisch geschüttet. Die Karten tragen die Zahlen von 1—50, und zwar auf der einen Seite rot, auf der anderen Seite blau. Jede Vp. bekommt eine Farbe. Die Zahlen müssen in eine gemeinsame Reihe gelegt werden; wer mit seiner Farbe die meisten Zahlen der Reihe legt, hat gewonnen. Die Gefahr dieser Experimente ist, daß sich die Vpn. bei diesen „Spielen" ganz anders verhalten, als sie es in Wirklichkeit tun würden. Ferner lassen diese Versuchsanordnungen der Rücksichtnahme zu wenig Spielraum; sie eignen sich mehr zur Beantwortung der Frage, wer rücksichtsloser ist — die Vorfrage, ob überhaupt Rücksichtslosigkeit zum Lebensstil des betr. Paares gehört, ob nicht gerade der entscheidende Einfluß des einen Partners auf kluger Rücksichtnahme dem anderen gegenüber beruht, läßt sich mit diesen Versuchsanordnungen nicht klären.

Die — vielleicht durch die Ausübung einer Funktion erworbene — Disposition zu dieser Funktion läßt sich auch mit Hilfe der Handschriftenbeurteilung erfassen. So konnten Saudek und Seeman an Hand von Schriftproben zweier erbgleicher Zwillingsschwestern nachweisen, daß die eine sich wohl in Fragen des gesellschaftlichen Verkehrs und des Vergnügens gern der Leitung ihrer Schwester anvertraut, aber darauf besteht, selbst das entscheidende Wort zu sprechen, wenn es sich um ernstere Dinge handelt.

Wir haben versucht, vier wichtige soziale Funktionen herauszuarbeiten, die relativ oft in festen Händen liegen: Außenvertretung, Innenvertretung, Anregung und entscheidenden Einfluß.

Es kommt jedoch bei allen derartigen Funktionen nicht nur darauf an, ob und von wem sie konstant ausgeübt werden — wichtig ist auch der Geist, in dem die Ausübung geschieht, und der darüber hinaus das ganze Paarleben erfüllt. Hier kommen wir zu der anderen Seite der kameradschaftlichen Haltung der Zwillinge, von der H. D. Carter spricht (s. o. S. 69): Wenn wir von Kameradschaftlichkeit sprechen, denken wir dabei nicht nur an Verbundenheit, sondern auch an Bereitschaft zu gegenseitiger Hilfe; wenn Wetteifer vorhanden ist, dann mehr in freundschaftlicher, keineswegs gehässiger Form.

Für die Aufhellung des Paargeistes spielt die Frage der Zuneigung eine wichtige Rolle, über die oben bereits gehandelt wurde. Es kommt aber nicht nur auf Zuneigung an. Bekannt ist, daß manche Ehepartner fast dauernd in regelrecht gehässiger Form miteinander verkehren, obwohl jede Trennung sofort die große Zuneigung offenbart, die beide füreinander hegen. Ähnliche Verhältnisse findet man gelegentlich auch in Zwillingspaaren. Wir haben uns daher auch mit dem Stil des Paarlebens, mit dem Verkehrston, mit der Rücksichtnahme des einen auf den anderen usw. zu beschäftigen.

Feststellungen über diese Punkte stoßen naturgemäß auf Schwierigkeiten. Es ist natürlich, daß Eltern im Interview meist von ihren Kindern nur Gutes be-

richten möchten; wenn sie die Kameradschaftlichkeit ihrer Kinder rühmen, wird man ein wenig skeptisch und überlegt, wie man weniger angreifbare Anhaltspunkte erhalten könnte. Zu diesem Zweck habe ich meine Wettarbeitprobe ausgearbeitet (c), von der einige Teilergebnisse oben (S. 69) wiedergegeben wurden. Hier ist zu ergänzen, daß die Arbeit so gestaltet war, daß jeder Zwilling dann, wenn gemeinsam gearbeitet wurde, jederzeit leicht sehen konnte, wieweit der andere mit seiner Arbeit war: Die Rechenaufgaben bzw. die zu substituierenden Worte waren auf kleine Zettel gedruckt, die nach Erledigung in einer bestimmten Ordnung auf Nadeln aufgespießt wurden, die vor dem Arbeitsplatz angebracht waren.

Für die Auswertung im oben angedeuteten Sinne erwiesen sich die Mengenleistungen als besonders wichtig, und zwar hauptsächlich die Leistungszunahme von der ersten zur zweiten Additionsperiode (3. und 4. Periode insgesamt). Wo die (mit Hilfe der Leistungszunahme von der ersten zur zweiten Substitutionsperiode vom Übungseinfluß befreite) Zunahme der letzten Additionsperiode erheblich war, konnte auf erheblichen Wetteifer geschlossen werden; denn diese gereinigte Zunahme beruhte auf der besonderen Wirkung der gemeinsamen Arbeit im Unterschied zur isolierten. Wetteifer zeigte sich aber keineswegs in allen Fällen. In dieser Hinsicht ließen sich vielmehr merkwürdige Unterschiede zwischen den gleich- und verschiedenerbigen Paaren feststellen. Wenn man nämlich die Fälle, in denen ausgesprochener Wetteifer bei dem gemeinsamen Addieren auftrat, mit den Leistungsdifferenzen vergleicht, die sich zwischen den Partnern jedes Paares beim isolierten Addieren ergaben, dann stellt sich heraus: Wetteifer entstand bei den erbgleichen Paaren dann, wenn die Leistungsdifferenzen bei der isolierten Arbeit groß waren; bei den erbverschiedenen Paaren dagegen trat er dann auf, wenn umgekehrt die Leistungsdifferenzen bei isolierter Arbeit gering waren. Damit entsprachen die Erbverschiedenen dem, was wir aus der Wetteiferpsychologie auch sonst wissen: Je größer die Leistungsdifferenz zwischen den Partnern, um so geringer sind für den schwächeren Partner die Aussichten, den anderen zu übertreffen, und um so weniger Mühe gibt er sich demgemäß auch; der andere braucht sich auch keine Mühe zu geben, um seine Überlegenheit aufrecht zu erhalten — die Leistung wird also gegenüber der isolierten Arbeit nicht vermehrt, da keine neuen Antriebe entstehen. Wetteiferantriebe entstehen erst bei geringer Differenz der Leistungsfähigkeit. Wie läßt sich aber das umgekehrte Verhalten der erbgleichen Zwillinge deuten? Ihnen kommt es offenbar nicht so sehr auf Überlegenheit des einzelnen als vielmehr auf Wahrung der Gleichheit an: Sind die Leistungsdifferenzen groß, dann gibt sich der schwächere Partner große Mühe, den anderen zu erreichen, während der andere zwar nicht geradezu auf ihn wartet, aber ihm doch eine Chance gibt: so kommt dann eine ähnlichere Leistungsmenge auf einem höheren Niveau zustande. Bei geringen Leistungsdifferenzen ist jedoch die geliebte Gleichheit vorhanden — warum soll man sich da noch anstrengen?

Während also das Streben nach Überlegenheit in erbverschiedenen Zwillingspaaren sehr lebendig ist, bemerken wir in erbgleichen Zwillingspaaren eine außergewöhnliche Wertschätzung der Gleichheit. Wir haben hier eine Möglichkeit, die Aussagen von Eltern und anderen Auskunftspersonen in bezug auf den Paargeist experimentell nachzuprüfen.

Andere gut kontrollierbare Anhaltspunkte liefert uns die Haltung der Zwillinge

zu der Frage der gleichen Kleidung, die vielfach von der Volkssitte für Zwillinge vorgeschrieben wird. Auf seine diesbezüglichen Fragen erhielt P. T. Wilson (siehe oben S. 70) Antworten, die erkennen lassen, daß der Wunsch nach gleicher Kleidung bei erbgleichen Paaren erheblich größer ist als bei erbverschiedenen.

Eine Frage, die oft überraschende Aufschlüsse vermittelt, wenn sie bei gutem Kontakt und in genügend neutralem Sprechton gestellt wird, lautet: Möchtest du gern mehr können als dein Zwilling? Da kann man auf der einen Seite ein Aufleuchten der Augen und vorbehaltlose Bejahung feststellen, auf der anderen Seite aber auch Antworten hören wie: „Wir sind gleich und das ist schön!" —

Die Werthaltung zu Gleichheit bzw. Überlegenheit bedeutet eine Fehlerquelle für die erbwissenschaftlich orientierte psychologische Zwillingsforschung: Die Paarlinge eines Paars, das stark auf Überlegenheit eingestellt ist, werden in vielen Fällen verschiedene Betätigungsgebiete suchen, um in solchen Sonderbereichen dann dem Partner überlegen zu sein. Aus dem Streben nach Überlegenheit ergibt sich also leicht eine Differenzierungstendenz, die u. U. die psychische Entwicklung in Richtung auf Vergrößerung der Unterschiede zwischen den Partnern beeinflussen könnte. Umgekehrt entsteht aus dem Gleichheitsstreben leicht eine Uniformierungstendenz, durch die u. U. verhindert wird, daß sich Eigenschaftsdifferenzen zwischen den Partnern bilden. Da die erbbiologische Zwillingsforschung stets von Eigenschaftsdifferenzen der Zwillinge ausgeht, ist es für sie sehr wichtig, Differenzierungs- und Uniformierungstendenzen sowie ihre Wirkungen scharf zu erfassen; sobald das geschehen ist, kann man leicht die durch diese Tendenzen verursachten Fehler ausschalten.

Mit den Sozialfunktionen Außen- und Innenvertretung, Anregung und entscheidendem Einfluß sowie der Werthaltung zu Überlegenheit und Gleichheit haben wir diejenigen Erscheinungen der Paarordnung kennengelernt, deren Bedeutung für die erbbiologische Zwillingsforschung am größten ist. Werfen wir noch kurz einen Blick auf einige andere Erscheinungen dieser Art.

In manchen Zwillingspaaren bilden sich mit der Zeit allgemeine Regeln für das Zusammenleben heraus; so tauschten etwa erbgleiche Zwillingsschwestern in bestimmten Zeitabständen ihre Schreibpulte und ihre Betten; als sie älter wurden und unverheiratet blieben, wurden sie häufig von Verwandten zur Hilfe bei Krankheiten gebeten; sie verabredeten, wenn ein Hilferuf von der einen Familie kommt, fährt die eine Schwester, wenn dagegen die andere Familie jemand nötig hat, kommt die andere.

Es erleichtert die Untersuchung mancher Paare auf ihre Ähnlichkeit hin, daß die Zwillinge häufig sich selbst sehr klar über ihre Verschiedenheiten sind — ja, hier scheint ein wichtiger Teil eines gemeinsamen Bestandes von Anschauungen zu liegen. Für die Diagnose der Paarverbundenheit ist es nützlich, dies Moment zu berücksichtigen. Es bildet eine Fehlerquelle für die Untersuchungen über Neigungen und Interessen von Zwillingen, die zur Klärung ihrer Erbbedingtheit angestellt werden (H. D. Carter, a, H. T. Lassen, Saudek und Seeman u. a.), daß wir hier nicht einfach etwas Individuelles vor uns zu haben brauchen, wie es in derartigen Untersuchungen meist vorausgesetzt wird; Interessen und Neigungen können vielfach Bestandteile des Paargeistes (in einem mehr objektiven Sinn) bilden, sei es, daß sie gemeinsam sind, sei es auch, daß sie auf verabredeter oder stillschweigend gebilligter Arbeitsteilung beruhen. Damit soll nicht gesagt

sein, daß die bisherigen Untersuchungen dieser Art wertlos seien: Feststellungen über Interessen und Neigungen sind eine wichtige Einfallspforte zur Bewältigung der schwierigen Frage, was von der bloß vorhandenen Umgebung der Zwillinge zu ihrer „Welt" im engeren Sinne des Wortes gehört. P. T. Wilson hat das richtig gesehen.

Nicht leicht zugänglich scheinen die Verständigungsmittel zu sein, die in manchen Zwillingspaaren für das Binnenleben ausgebildet werden. Manche Zwillinge schaffen sich besondere Worte für diesen Zweck. Es ist durchaus möglich, daß ein solcher Wortschatz im frühen Kindesalter die Erlernung der Umgangssprache hemmt. Sicherlich gibt es auch außersprachliche Verständigungsmittel unter Zwillingen. Von einem zwanzigjährigen männlichen Zwillingspaar berichtet R. Saudek (b), daß die typische Reaktion auf eine Frage, die man an die beiden richtete, darin bestand, daß jeder den anderen ansah; darauf erst kam aus dem Munde des einen die Antwort, und zwar für beide. (Interessant ist, daß es sich dabei um eins der seltenen getrennt aufgewachsenen Zwillingspaare handelte — die Trennung wurde im Alter von 13 Monaten vollzogen, dauerte allerdings mit geringen Unterbrechungen nur bis 9;9 Jahre.) H. Schulte (c) erwähnt ein erwachsenes männliches intelligentes Zwillingspaar, das sich nie über wesentliche Dinge ausgesprochen habe — „in dem Bewußtsein, daß der andere ja doch genau Bescheid weiß". Andere erbgleiche Paare, besonders affektlabile Stimmungsmenschen, berichteten dem gleichen Verfasser, daß sie körperliche oder auch seelische Störungen und Disharmonien des anderen auch bemerkten, wenn sie von ihm getrennt waren; dieses Bemerken vollzog sich in Form einer eigentümlichen Unruhe, die sich deutlich auf den anderen bezog. H. Schulte hat die Frage aufgeworfen, ob sich von diesem Einfühlen her nicht ein quasi experimenteller Zugang zu verschiedenen parapsychologischen Phänomenen eröffne. Nach einer vorläufigen Mitteilung über diesbezügliche Untersuchungen ist die Frage jedoch negativ zu beantworten.

Alle Erscheinungen der Paarordnung, insbesondere aber diejenigen, die wir zuletzt streiften, sind auch für die Diagnose der Verbundenheit von Bedeutung: Mit einigen Einschränkungen kann man sagen, daß in Paaren, die eine stark ausgeprägte Ordnung besitzen, auch ein beträchtlicher Grad von Verbundenheit bestehen muß. Die Einschränkungen betreffen hauptsächlich die erbliche Veranlagung der Paarlinge: Wenn der eine von Natur mehr extravertiert ist, der andere dagegen stärker zu Introvertiertheit neigt, dann ist es gar keine Frage, welche soziale Rolle sie im Paarleben spielen werden, auch wenn die Verbundenheit vergleichsweise gering ist.

Wer die vorstehenden Ausführungen mit den Augen des Erziehers gelesen hat, wird schon längst bemerkt haben, daß die Sozialpsychologie des Zwillingspaars nicht zuletzt auch von pädagogischer Bedeutung ist. Die Aufgabe, Zwillinge zu erziehen, ist nicht immer leicht. Die Verbundenheit erbgleicher Paare z. B. macht vielen Zwillingseltern Kopfschmerzen. Mit Recht: So schön auch die Kameradschaft ist, die solche Paare häufig zeigen, so schwierige Zeiten kommen doch vielfach mit dem heiratsfähigen Alter. Da entstehen ernste Konflikte zwischen der alten Zwillingsverbundenheit und der neuen Geschlechterpaarverbundenheit, die eine schwere Belastungsprobe für die seelische Gesundheit der Zwillinge darstellen und nicht selten einen tragischen Ausgang nehmen. Die zeitige Verselb-

ständigung erbgleicher Zwillinge ist daher eine wichtige Erziehungsaufgabe. Berufstätigkeit überhaupt und verschiedene Berufstätigkeit im besonderen ist vielleicht ein gutes Verselbständigungsmittel. Ob es dagegen wünschenswert ist, erbgleiche Zwillinge in Schule und Haus möglichst viel gegen ihren Willen künstlich zu trennen, möchte ich dahingestellt sein lassen: Angesichts der tiefen Verwurzelung der Paarverbundenheit, die hier aufgezeigt wurde, kann mit derartigen Mitteln leicht mehr Schaden als Nutzen gestiftet werden. Mag die Zwillingsverbundenheit auch eines Tages als überholt und lästig empfunden werden — in der Kindheit und für viele Paare weit darüber hinaus bildet sie doch eine Quelle so tiefer und mannigfaltiger Lebenswerte, daß man künstliche Eingriffe nur nach sehr reiflicher Überlegung und mit äußerster Vorsicht wagen sollte.

Literatur.

M. Bleuler, Zur Abgrenzung von Umwelt- und Erblichkeitseinflüssen auf die Psyche. Charakter **1**, 1932, 91—100.

H. von Bracken (a), Milieu und Vererbung. In: A. Busemann, Handbuch der pädagogischen Milieukunde. Halle a. S. 1932, 30—55.

Ders. (b), Psychologische Untersuchungen an Zwillingen. Bericht über den 13. Kongreß für Psychologie, Leipzig 1933. Jena 1934, 117—119.

Ders. (c), Typen der Sozialstruktur von Zwillingspaaren. Charakter **3**, 1934, 71—86.

Ders. (d), Zwillingsforschung und Psychologie des Gemeinschaftslebens. Bericht über den 14. Kongreß für Psychologie, Tübingen 1934. Jena 1935, 138—140.

H. D. Carter (a), Twin similarities in occupational interests. Journal of Educ. Psychology 1932, 641—655.

Ders. (b), Twin similarities in personality traits. Journal of Genetic Psychol. **43**, 1933, 312—321.

E. Fischer, Versuch einer Genanalyse des Menschen. Z. Abst. Le. **54**, 1930.

Fr. Galton, The history of twins, as a criterion of the relative powers of nature and nurture. Journal Anthrop. Institute **5**, 1876, 391ff.

Th. Geiger, Führung. In: Vierkandt, Handwörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1931, 136—141.

H. Hartmann, Psychiatrische Zwillingsstudien. Jahrb. Psychiatrie u. Neurol. **50**, 1933, 195—242.

W. Hellpach, Elementares Lehrbuch der Sozialpsychologie. Berlin 1933.

A. Hoffmann, Die Bedeutung der Erbkonstitution. Grundfragen der pädagogischen Menschenkunde im Lichte der Zwillingsforschung. Z. päd. Psychol. **34**, 1933, 327—339.

W. Köhn, Psychologische Untersuchungen an Zwillingen und Geschwistern über die Vererbung der Kombinationsfähigkeit, der Intelligenz und der Phantasie. Archiv ges. Psychol. **88**, 1933, 131—200.

O. Kroh, Psychologische Vererbungsfragen mit besonderer Berücksichtigung der sozialpsychologischen Probleme. Bericht über den 14. Kongreß für Psychologie, Tübingen 1934. Jena 1935, 65—91.

J. Lange, Zwillingsbildung und Entwicklung der Persönlichkeit. Naturwissenschaften **21**, 1933, 94ff.

H. T. Lassen, Zur Frage der Vererbung sittlicher und Charakteranlagen. Arch. Rass. Ges. Biol. **25**, 1931, 268ff.

H. Lottig, Hamburger Zwillingsstudien. Z. ang. Psychol. Beih. 61, 1931.

J. Meumann, Testpsychologische Untersuchungen an ein- und zweieiigen Zwillingen. Archiv ges. Psych. **93**, 1935, 42ff.

H. H. Newman, Identical twins reared apart. Case I—IX. Journal of Heredity **20—25**, 1929—1934.
H. Poll, Zwillinge in Dichtung und Wirklichkeit. Berlin 1930.
R. Saudek (a), Identical twins reared apart. Character and Personality **2**, 1933, 22—40.
Ders. (b), A British pair of twins reared apart. Character and Personality **3**, 1934, 17—39.
R. Saudek und E. Seeman, Handschriften und Zeichnungen eineiiger Zwillinge. Charakter **1**, 1932, 193—230.
M. Scheler, Wesen und Formen der Sympathie. Bonn 1926[3].
H. Schulte (a), Psychiatrische Beiträge zur Zwillingssoziologie. Vortrag Jahresversammlung Dtsch. Verein f. Psychiatrie, Kissingen 1928, Psychiatr.-Neurol. Wochenschrift **31**.
Ders. (b), Migräne bei eineiigem Zwillingspaar. Zentralblatt f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie **59**, 1931, 266.
Ders. (c), Die Zwillingsgemeinschaft bei ein- und zweieiigen Paaren. Med. Welt **8**, 1934, 235—236.
Ders. (d), Beiträge zur Theorie des Wahnmechanismus. O. J.
O. Seelig, Zwillingsindividualität und Zwillingsgemeinschaft. Diss. Hamburg 1932.
J.-E. Segers, L'examen psychologique de deux jumeaux identiques. Journal de Neurologie et Psychiatrie 1931.
G. Simmel, Soziologie als Lehre von den Formen der Vergesellschaftung. Leipzig 1910.
O. v. Verschuer (a), Ergebnisse der Zwillingsforschung. Verhandl. Ges. Phys. Anthropologie **6**, 1931, 1—65.
Ders. (b), Ein erbgleiches Zwillingspaar mit hervorragender Begabung für Schachspiel. Eugenik **1**, 1931, 174—179.
A. Vierkandt, Gesellschaftslehre. Stuttgart 1928[2].
L. v. Wiese, Allgemeine Soziologie. 2 Bde. München-Leipzig 1924 u. 1929.
P. Th. Wilson, A study of twins with special reference to heredity as a factor determining differences in environment. Human Biology **6**, 1934, 324—353.

* *

Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen.

Von Josef Rombach.

Die Durchgliederung der Wortgestalt.

Wie erfolgt die Durchgliederung der Gestalten? Wir verstehen darunter zweierlei; einmal meinen wir damit die klarere Erfassung der optisch-räumlichen Wortgestalt, zum andern die Tatsache, daß Momente der Gestalt (Einzelzeichen) sich allmählich gleichsam verselbständigen. Beides ist das Resultat einer und derselben Aktart, des Vergleichens. Während die Durchgliederung der Wortgestalt mehr das Ergebnis beziehender Akte am Wortbild selbst ist, erfolgt die Verselbständigung der Zeichen mehr durch vergleichende Akte, die an verschiedenen Wortbildern mit gleichen oder ähnlichen Einzelzeichen oder Zeichenkomplexen getätigt werden. Diese können objektiv richtige Buchstabenverbindungen darstellen oder Verbindungen von Buchstabenteilen mit ebensolchen oder mit objektiv richtig abgegrenzten Buchstaben. Damit vollzieht sich einerseits eine fortschreitende Gestaltbildung in der Linie zur Klärung hin, andererseits aber liegt in diesen Akten auch der Anfang der Gestaltzerstörung, der Gestaltauflösung, des Gestaltzerfalls. Im Übergang von einem Wortbild zu einem andern verliert das

gleiche Einzelzeichen seinen ursprünglichen Charakter der Einmaligkeit; es wird der Möglichkeit nach auswechselbar, und darin liegt der Keim der schließlichen Selbstauflösung der Wortgestalten. Dieser Vorgang ist jedoch nur ein Glied in der Kette artgleicher Vorgänge, die bereits vorausgegangen sind. Das Kind löste bereits in völliger Eigentätigkeit das sprachliche Ganze in Sätze und Sätze in Worte auf.

Um den Vorgang der Gestaltbildung in den Griff zu bekommen, machten wir folgenden Versuch: Wir schnitten vertraute Wortbilder in Einzelzeichen durch, gaben aber dann noch 3—6 falsche Zeichen zu. Nachdem wir uns überzeugt hatten, daß das Wortbild an sich dem Kind so vertraut war, daß es die akustische Zuordnung sicher vollzog, wurden ihm die Einzelzeichen ohne Ordnung vorgelegt; es sollte daraus „das Wort wieder richtig machen". (Die Zeichen wurden aus verschiedenen Wortbildern geschnitten, so daß die Schnittpunkte nicht so genau paßten, daß sie zu Anhaltspunkten werden konnten — auch dies wurde dem Kind gesagt, damit es sich nicht an Nebensächliches klammere.)

Die Versuche wurden zu verschiedenen Zeitpunkten in meiner Klasse durchgeführt; der 1. Versuch nach 6wöchiger Unterrichtszeit, der 2. nach 10wöchiger. Jedes Kind hatte an mindestens 4 Wörtern Gelegenheit zu zeigen, bis zu welchem Grad an Klarheit es bereits vorgedrungen war. Die einzelnen Wörter umfaßten objektiv 3—7 Buchstaben.

1. Versuch.

Wortbilder	Zugabe	richtig	gestaltmäßig richtig in %		falsch
		in %	gut	roh	in %
ist	*h j e*	85	5	—	10
Kurt	*s E m ei*	5	55	15	25
Zimmer	*O z t a i n*	20	45	35	—
Irmgard	*O r z s o n*	0	40	55	5

2. Versuch.

Wortbilder	Zugabe	richtig	Gestalten richtig		falsch
			gut	roh	
ist	*h j e*	90	—	10	—
Kurt[1]	*s E m ei*	10	90	—	—
Zimmer	*O z t a i n*	30	60	10	—
Irmgard	*O r z s o n*	0	60	35	5

Beispiele roher Gestalt: *Im n d*
„ „ „ *K ei m t*
„ guter „ *I m g r a d— Im g n d*
„ „ „ *K u t*
„ falscher „ *s i t*
„ „ „ *K m ei*

[1] Teilgegebenheiten lassen sich nach F. Sander um so schwerer isolieren, je mehr das Ganze als Gestalt erlebt wird. (Bericht über den 10. Kongreß für exp. Psychol. in Bonn. S. 33.)

Es ist anzunehmen, daß die Resultate günstiger wären, wenn keine falschen Zeichen mitgegeben worden wären. So zeigte sich aber um so sicherer, wie weit die Durchgliederung gediehen war, und aus dem Vergleich der beiden Tabellen ist zu nehmen, daß der Durchgliederungsprozeß fortschreitet. Wenn auch die Prozentzahl der richtigen Durchgliederung nur unerheblich zunimmt während der vier Wochen, wo die seelische Kraft und das Interesse dem Erwerb neuer Wortbilder gilt, so bleibt auch der Übergang von diffuser (roher, ungegliederter) Gestalt zu wohlgegliederter sehr beachtlich. Es ist interessant, daß räumlich betonte Momente, die im Innenfeld liegen, vorläufig ohne Beachtung bleiben. Anders liegt der Fall dann, wenn der Träger der Gestalt, wie z. B. das „l" in „malen", im Innenfeld liegt. Mit diesem Wort wurden nur einige Versuche durchgeführt; aber das „l" fehlt nirgends. Meyers Befragung nach den Erkennungsmerkmalen zeigt denselben Fortschritt vom 1. zum 2. Versuch hin. Die Merkmale im Wortinnern gewinnen deutlich an Nennungen als Stütze des Wiedererkennens.

Eine weitere Versuchsreihe galt dem Studium des Gestaltzerfalls. Es sollte festgestellt werden, welche Momente der Wortgestalt bereits eine isolierende Erfassung erfahren hatten, so daß es möglich war, sie deutlich aus dem Ganzen abzuheben, womöglich sie sogar mit denselben Teilgestalten in anderen Wortbildern zu vergleichen.

Zu diesem Zweck wurde den Kindern eine kleine Schere in die Hand gegeben. Dann wurde dem Kinde gesagt, es soll die „Männle", die es von andern Wörtern her kenne, aus dem ihm auf einem kleinen Zettel (in Sütterlinschrift) vorgelegten Wort herausschneiden und sagen, woher es das „Männle" kenne. (Die Instruktion wurde in allen Fällen verstanden.) So zeigte es sich, in welchem Umfang sich Teilgestalten bereits herausgehoben hatten, welche dies sind, und ob sie wohl tatsächlich auf dem Wege des Vergleichs sich abheben. Jedem Kind wurden nacheinander 4 Worte vorgelegt von 4—8 Buchstaben. Die Ergebnisse seien in Tabellen dargestellt; der früheste Versuch fand in der 6. Woche, der hierzu gehörige 2. Versuch zwei Wochen später statt. Es ist ganz klar, daß um diese Zeit noch nicht alle Teilgestalten erfaßt sind, daß vielfach noch Teilgestalten (Buchstaben) mit andern zusammenhängen. Solche Gebilde seien Komplexe genannt. Etwa zufällig übriggebliebene „Buchstaben", also nicht eigens genannte, wurden nicht gezählt.

	Intendierte und ausgeschnittene Teilgestalten	davon sind			
		Komplexe	falsch	obj. richtige Buchstaben	richtig verglichen
1. Versuch	60 % darunter: 80 % große, 20 % kleine Zeich.	20 %	8 %	72 %	60 %
2. Versuch	74 % darunter: 65 % große, 35 % kleine Zeich.	13 %	6 %	81 %	95 %

(Unter großen Zeichen werden verstanden z. B. *H, f, l.*)

In einer sozial höhergestellten Knabenklasse lagen die Ergebnisse im Jahre 1931, als man in Freiburg ganz allgemein erheblich später die Analyse methodisch einleitete, je etwa 4 Wochen später so:

	Intendierte und ausgeschnittene Teilgestalten	davon sind		
		Komplexe	falsch	obj. richtige Buchstaben
1. Versuch	60 %	10 %	5,6 %	84,4 %
2. Versuch	82 %	3 %	3 %	94 %
In einer entsprechenden Mädchenklasse:				
1. Versuch	68 %	17,5 %	6 %	76,5 %
2. Versuch	87 %	2 %	3 %	95 %

Es ist eigentlich erstaunlich, daß in verhältnismäßig kurzer Zeit ohne methodische Vorkehrungen so hohe Prozentzahlen erreicht werden. Es zeigte sich, daß diese Prozesse ganz von selbst in hoher Aktivität ablaufen, ja die Kinder geraten geradezu in eine rauschhafte Freude, wenn sie „Gleiche" zeigen dürfen. Bevorzugt sind wieder die großen Zeichen, wie die Tabelle zeigt, und hier besonders Anfang und Ende in mindestens 95 % aller Fälle. Nur besonders Begabte dringen früher ins Wortinnere. Im 2. Versuch bleiben noch 80 % Anfangs- und Endzeichen bevorzugt. (So heißt es immer wieder „wie bei .... hinten oder wie bei .... vorn".) Tatsächlich fällt die Intention auf das Zeichen weitgehend zusammen mit der Erkenntnis dieses Zeichens in andern Wortbildern. Je mehr das Kind in der Lage ist, das Zeichen mit den gleichen in andern Wortbildern zu vergleichen, um so eher und um so richtiger zerlegt es die Wortgestalt.[1] Geschlechterpsychologisch von Interesse dürfte sein, daß bei einer gesonderten Auszählung des Anteils der Komplexe sich folgendes ergibt: Die Mädchen meiner Klasse weisen in beiden Versuchsreihen im Durchschnitt mehr als die doppelte Anzahl Komplexe auf. (Der 2. Versuch der reinen Mädchenklasse kommt für einen Vergleich eigentlich schon nicht mehr in Frage.) Ganz deutlich richten sich hier die Leistungen nach der Reife und Begabung des Kindes. Schulunreife Kinder versagen hier völlig; mäßig reife bleiben bei hohen Prozentzahlen von Komplexen. Unbegabte, aber Reife geben zwar richtige Zeichen, sind jedoch nicht fähig, sich an die Wortbilder zu erinnern, in denen sie sonst noch vorkommen (Versagen beziehender Akte), sie klammern sich ganz an die unmittelbar vor ihnen liegende Wortgestalt.

Gewisse Einwände aus dem Lager der bloßen Theoretiker machen es nötig, auf die Leistungen der Minderbegabten und Unreifen etwas näher einzugehen. Während das begabteste Sechstel von 65 % richtigen Nennungen im 1. Versuch

[1] Hier möchte ich doch auch darauf hinweisen, wie wichtig für die Erfassung der Buchstaben ihre harmonische Form ist. Das *a* der Sütterlinschrift ist ein unglückliches Gebilde. Die eckige Form des zweiten Teiles trägt schuld daran, daß immer nur der *o*-Teil erfaßt wird. Wie viele Rechtschreibfehler haben hierin ihren Grund!

zu 82 % aufsteigt, erhebt sich das unbegabte Sechstel von 43 % zu 58 %; das reifste Sechsel von 70 % zu 90 %, das unreife von 46 % zu 60 %.

Die unreifen Kinder weisen im 1. Versuch 31 % Komplexe auf, im 2. Versuch 22 %; die reifen dagegen 15 % im 1. Versuch und nur 4,5 % im 2. Versuch.

Zusammenfassung:

Unsere Untersuchungen über das Gestaltproblem haben nicht den Zweck und nicht die Kraft, nachzuweisen, daß das gestaltmäßige Lesen das einzig kindgemäße sei. Die Entscheidung über diese Frage setzte eine umfangreiche, gründliche Untersuchung solcher Fälle voraus, in denen Kinder aus sich zum Lesen kamen. Bis jetzt liegen sowohl Fälle der einen wie der andern Art vor. Ein genügend reifes und begabtes Kind wird sich eben in seinem Lernen nach dem Material richten, das ihm im geeigneten Moment begegnet. Wir haben aber die methodische Entscheidung gar nicht bloß zu fällen nach psychologischen Tatsächlichkeiten, sondern zunächst nach erziehlichen und bildungsmäßigen Notwendigkeiten, und um solche handelt es sich hier. Zwar fordert die Entwicklungspsychologie den Gedanken geradezu, daß das Kind auch hier von diffusen gefühlmäßigen Ganzheiten über vage Wortgestalten zu durchgegliederten Ganzheiten fortschreitet, um erst am Ende zu Elementen zu gelangen. Uns genügt es, gezeigt zu haben, daß gestaltmäßige Auffassung die kindliche Leistungsgrenze nicht überschreitet, und daß „Wortbilder" tatsächlich gestaltmäßig aufgefaßt werden, denn

1. die Auffassung von ganzen Wortgestalten verschiedener Struktur ist nicht schwieriger, als die Auffassung eines einzelnen Buchstabens. Dies stimmt übrigens mit den Ergebnissen von Decrolys Untersuchungen überein. (Diese Behauptung klingt an sich unglaubhaft; wird sich aber in jeder einwandfrei durchgeführten Versuchsreihe bewähren.)
2. die Auffassung der Wortbilder und die spontane Arbeit an ihnen folgt deutlich bekannten Gestaltgesetzen:
   a) Allgemeine Ganzeigenschaften der Wortgestalt (Länge, Kürze, Abgeschlossenheit) spielen für Auffassung und Wiederkennen eine große Rolle.
   b) Für die subjektive Auffassung bleiben die objektiven Gestaltdominanten dann wichtig, wenn sie wesentliche Stützen der Abhebungsfunktion gegen das Umfeld bedeuten, oder wenn sich das Wesentliche in ihnen zentriert.[1]
   c) Deutlich stehen die Gestaltprozesse unter den Gesetzen der Verwesentlichung oder der Prägnanz der Gestalt einerseits und der Nivellierung andererseits.
   d) Einzelne abgehobene Teilgestalten haben deutlich Gliedcharakter d. h. Einmaligkeitswert vom übergreifenden Ganzen her — trotz ihrer merkmalhaften Gleichheit.
   e) Die Innengliederung erfolgt erst nach dem Randkontur.

[1] Gerade darin, daß in der Wortganzheit die Dominante eine so wichtige Rolle spielt, zeigt sich, daß hier ein Gestaltbezug vorliegt. Dominant kann etwas nur sein in „bezug auf" etwas. Das Erkennen setzt nicht an einem vereinzelten Element (Großbuchstabe) an, sondern im Gesamtbezug spielt die Dominante die Rolle der „Figur im Grund".

f) Die Prozesse sind weitgehend vom Objekt und seiner Reizkonstellation her gefordert.

Die Unmöglichkeit, die gefühlsmäßigen ersten Stadien, in der die Gestaltwerdung anhebt, in den Griff zu bekommen, kann nicht mit Unrichtigkeit dieser Annahme gleichgesetzt werden. Vielleicht findet ein Experimentator einen mittelbaren Weg, da der unmittelbare versagte. Die Abhandlung „Das Werden der Zeichenfunktion ..."[1] läßt wohl keinen anderen Weg offen, den eigenartigen Symbolcharakter zu deuten als diesen: An der Undifferenziertheit des gefühlsmäßig ganzheitlichen Erlebens, in der eine gegenständliche Eigenschaft z. B. groß, noch leib-seelisch mitgelebt wird, nimmt sowohl das optische wie akustische Wortbild, als zur Ganzheit des Erlebnisses gehörig, teil, so daß sie ein erwecktes Bewußtsein dort in irgendeinem Grade der Vergegenständlichung vorfinden oder suchen mag.

Das Wortklangbild.

Das Kind ist sich in seinem Sprechen der Abgesetztheit der einzelnen Wörter nicht bewußt; es spricht nicht einmal Worte;[2] immer nur sprachliche Ganzheiten. Es wäre ihm in der Rede völlig unmöglich, auch nur nach jedem Wort abzusetzen, das weiß jeder Lehrer erster Klassen. Nur Pädagogen, die rein verstandesmäßig dachten, die ihr „Wissen" um den Aufbau der kindlichen Rede aus Sätzen, der Sätze aus Worten, der Worte aus Lauten für richtig hielten und darüber hinaus der Meinung huldigten, daß alles Seelische sich aus Elementen aufbaue, konnten den Leseunterricht mit Lauten und Buchstaben beginnen. Dabei weiß heute bald jeder Nachdenkende, ohne Schulmann oder Psychologe zu sein, daß das erste Wort des Kindes ganzheitlichen Sinn, eine Stellungnahme bedeutet, und daß alles weitere Sprechen sich in sprachlichen Ganzheiten auslebt. Zu einer Aufspaltung solcher Ganzheiten kommt es im ganzheitlichen Lesen auf der Grundlage der sich gegeneinander durch ihre Verschiedenheit abhebenden Wortgestalten und durch die allmähliche Zuordnung des Klanges zu solchen. Das räumliche Auseinander des Gesehenen erzwingt die sprachliche Abscheidung der Worte. Hier ist es methodisch wichtig, daß Sätze, die solches leisten sollen, jeweils immer nur eine Zeile besetzen; denn auch für den Satz gilt dasselbe Gesetz wie für das optische Wortbild: Der Auflockerung von den Enden her. Es mag sein, daß auch innerhalb des Satzes physiognomische Momente mitspielen, d. h. daß bestimmte sinntragende[3] Klanggestalten eigentümlich personal-affektgeladen dominieren, sobald aber die Zuordnung des bestimmten Akustischen zu den optischen Bildern verlangt wird, werden Anfang und Ende des Satzganzen fixiert, und von hier aus erfolgt die genauere Zuordnung. Aus dem Satz z. B. „Erna ist wieder da" soll das Wort „wieder" einzeln „gelesen" werden (Einzelversuche). Dabei wandert das Auge in allen Fällen bis zum Ende des Satzes, um von „da" zurückzukehren, dann erst erfolgt die Reaktion — also aus dem Satzganzen heraus. Daß die Rückkehr in der sprachlichen Undifferenziertheit ihren Grund haben muß, erhellt daraus, daß das Wort ja schon gesprochen war, aber ohne Aufgliederung des Ganzen nicht gefaßt werden kann, und diese folgt ähnlichen Gestaltgesetzen wie die Aufgliederung optischer Gestalten.

[1] Vgl. J. Rombach, in „Die Volksschule". 30. Jahrg. Heft 2.

[2] Die Unterscheidung im Sinne Ammanns (Die menschliche Rede).

[3] Sinn ist hier in seinem lebendigen Bezug auf Dasein (menschliches Sein) gemeint.

Unvergleichlich größer als die „Innigkeit" eines Satzganzen ist diejenige des gesprochenen einzelnen Wortes. Ohne unser stets bereites Wissen um die schriftliche Darstellung des Wortes fiele es auch uns sehr schwer, die einzellautliche Abfolge innerhalb eines Wortes anzugeben; ja was wir angeben, sind gar nicht die Laute in ihrer Abfolge, ist vielmehr die Nennung der Laute, wie und soweit sie im Schriftbild dargestellt werden. Wer z. B. das Wort Feuer lautiert und dabei sagt F-e-u-e-r, hat ja nicht genannt, was er nacheinander spricht — solches kann man gar nicht restlos — (mindestens müßte er etwa sagen F o i j e r), sondern übersetzt mehr oder weniger deutlich bewußt die Elemente des Schriftbildes in die akustischen, n o r m a l i s i e r t e n lautlichen Entsprechungen.

Die Fähigkeit zur Analyse des Wortklangbildes ist nicht bloß Voraussetzung für die Erfassung der Zeichenfunktion; sie ist auch eine Grundbedingung des Gelingens der Synthese. Zwischen diesen beiden Leistungen liegt eine eindeutige Entsprechung (Korrelation) vor. Kinder, die zwar die isolierten Zeichen richtig zu benennen vermögen, versagen in gleicher Weise bei der Synthese der Laute zu Wörtern, wie sie unfähig sind, selbst ein Wort geringerer Innigkeit und lautlicher Verschmelzung in seine lautlichen Momente aufzulösen.

Wenn es uns auch nicht möglich war, das Problem der akustischen Wortgestalt mit derselben methodischen Sicherheit zu behandeln, weil sich einmal trotz der Einteilung von Gutzmann die einzelnen Laute ihrer Verschmolzenheit ins Wortganze wegen einer verallgemeinernden Betrachtungsweise widersetzen, zum andern phonetisches Wissen hier unentbehrlich ist, so dürften doch einige Erkenntnisse von Interesse sein. (Weitere Untersuchungen wären sehr zu begrüßen.)

Wir gingen von der vorläufigen Annahme aus, daß es sich auch hier um ähnliche Gestaltgesetze der Analyse handelt wie beim optischen Wortbild d. h. wir nahmen an, daß die Aufgliederung der Gestalt von den beiden Enden her am ehesten möglich sei. Unter Zugrundelegung der Gutzmannschen Einteilung der Laute stellten wir Wörter zusammen und boten sie den Kindern unter systematischer Variation der Versuchsbedingungen.

So wurden zunächst Mitte Juli 14 Wörter vorgelegt,[1] die vom Lesen her bekannt waren. Der Anfangslaut wurde in einem Drittel aller Fälle abgelöst, wobei die offenen Vokale am Anfang (z. B. in Elisabeth) und die Stoßlaute (K, T, P) deutlich den Vorzug haben. Waren die Wortbilder nicht vorgelegt, sondern lediglich gedächtnismäßig vertraut, so sank die Fähigkeit zur Ablösung des Anfangs auf 24%, wobei wieder die gleichen Kategorien bevorzugt waren (z. B. Adelheid, Teich). Völlig unbekannte Wörter setzten der Analyse die größten Schwierigkeiten entgegen. Hier sank die Leistung auf 8 %.

Bei allen 3 Versuchsreihen erhöht sich die Leistung, wenn das Wort l e i s e g e s p r o c h e n werden darf, um etwa 50 % gegenüber der ursprünglichen Leistung; es empfiehlt sich demnach, Kinder bei der akustischen Analyse immer zunächst mitsprechen zu lassen. Gegenüber gewissen unerwiesenen Behauptungen und hieraus da und dort gezogenen methodischen Folgerungen muß mit allem Nachdruck betont werden, daß Selbstlaute bei der Analyse in keiner Weise be-

[1] Die Versuche, bei deren Durchführung ich in Herrn Lehrer Fr. K e r c h e r (Freiburg) eine zuverlässige Hilfe hatte, wurden in einer weiteren Klasse durch Frl. S t a d e l b a u e r (Bayreuth) nachgeprüft. Beiden sei für ihre uneigennützige, treue Arbeit hier herzlich gedankt.

vorzugt sind. Ja die Tatsache der deutlichen Erhöhung der Leistung beim Mitsprechen legt die Vermutung nahe, daß die Ablösung durch Erfassen der sprechmotorischen Empfindungen vollzogen wird. Die Leistung erfordert deutlich Begabung und Reife; unbegabte und unreife Kinder versagen fast völlig. Begabte und Reife erreichen bis zu 70 % positive Lösungen. Die Leistungen der einzelnen Kinder in diesem Versuch entsprechen durchweg jenen beim Aufgliederungsversuch des optischen Bildes.

Eigenartig sind die Ergebnisse des nächsten Versuchs (Ende Juli). Es sollten die Endlaute bekannter und vorgelegter Wörter unter erneuter Zugrundelegung der Gutzmannschen Einteilung abgelöst werden. Hier zeigte sich ein merkwürdiger Unterschied zwischen ein- und zweisilbigen Wörtern. Während bei den einsilbigen die Ablösung in 75 % gelang, blieben die Leistungen bei den 2silbigen auf 10 % stehen. Dabei zeigten sich keine Unterschiede zwischen gut- und mittelbegabten; dagegen fallen die Unreifen besonders ab. Es scheint, als ob sich bei den einsilbigen Wörtern die Dynamik auf das Wortende werfen würde. Während bei der Aufgabe, den Anfang abzulösen, die Leistung sich deutlich erschwerte. Wenn der erste Laut aus einer Konsonanz zu lösen war (z. B. das F aus Frosch), war die Aufgabe, den Endlaut aus einer solchen Verschmelzung herauszuholen, nicht schwieriger als die, einen einzeln stehenden Endlaut abzuheben. Bei zweisilbigen Wörtern löst sich statt des Endlautes leicht die ganze zweite Silbe, vergleichbar der Auflösung in Silben im primitiven Geistesleben. Nur die unreifsten Kinder kommen vom Wort als Ganzem nicht los.

In einer später durchgeführten Untersuchung (Oktober 1932), in der den Kindern Wörter wie Wolke, Gruß u. ä. mit der Aufforderung vorgesprochen wurden, zu sagen, was sie nacheinander hören, erhielten wir das deutliche Resultat, daß der Anfang in 40 %, das Ende in 30 %, die in der Mitte liegenden Laute aber je nur in 12 % aller Fälle richtig analysiert werden konnten. Der Anfang der 2. Silbe für sich allein würde so günstig stehen wie das Ende, wenn dieser Anfang ein Leiselaut ist (sonst viel schlechter).

Unter typologischem Gesichtspunkt wäre zu erwähnen, daß 2 Kinder der Klasse überwiegend mit irgendeinem Selbstlaut aus dem Wortbestand reagieren, sogar bei ihnen vorgelegten Wörtern. Bei ihnen scheint das Akustische stark vorzuherrschen; beide sind schwach im Rechtschreiben, obschon bei unserem Verfahren die Gestalt besonders beachtet wird. Ebenso klammern sie sich im Rechnen an die ihnen akustisch bereitstehende Zahlenreihe, anstatt die optisch gebotenen, gestaltmäßig angeordneten Anschauungsmittel zu benützen. Zwei andere sehr unreife Kinder kommen nicht zu normalisierten Lauten, obschon die akustische Analyse schon seit Wochen geübt wird. Dieses Fehlen der Richtlaute, um welche die lebendigen Laute gleichsam kreisen, scheint daran schuld zu sein, daß sie als letzte zum synthetischen Lesen kommen.

Als Ergebnisse dieser vorläufigen Untersuchungen, bei denen jedes Kind der Klasse mit 106 Wörtern geprüft wurde, darf folgendes gelten:

1. Die Analyse des akustischen Wortbildes folgt ähnlichen Gesetzen wie die des optischen.
   a) Anfang und Ende lösen sich leichter ab, während die Mitte diffus bleibt.
   b) In einsilbigen Wörtern gelingt die Ablösung des Endes leicht.

c) In zweisilbigen Wörtern erfährt der Anfang der 2. Silbe eine deutliche Abhebung, falls diese mit einem Mitlaut (Leiselaut) beginnt.

2. Die Schwierigkeit der Ablösung richtet sich nicht lediglich nach dem physiologisch-phonetischen Charakter des Einzellautes, sondern nach dem Grad seiner Einbettung ins Ganze des Wortes.
3. Der Selbstlaut (Hellaut) ist in keiner Weise bevorzugt. Vielmehr sind es Laute, deren Hervorbringung mit starken sprechmotorischen Empfindungen verbunden sind.

Hieraus wird ersichtlich, wie abwegig der Versuch ist, die Gewinnung von Selbstlauten von Anfang an betreiben zu wollen, um mit ihrer Hilfe eine Erhöhung der Leistung schon während des ganzheitlichen Lesens zu erreichen.

Es sei noch bemerkt, daß diese Phase in sprecherzieherischer Hinsicht der Pflege guter Aussprache der Einzellaute zu dienen hat.[1]

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Richtlinien zur Gestaltung des Gutachtens für den Übergang von Volksschulkindern in höhere Schulen.[2]

Gestützt auf die Reichsverordnung vom 27. 3. 1935 über die Schülerauslese an den höheren Schulen hat das Pädagogisch-psychologische Institut des NSLB Sachsen die nachstehenden Richtlinien ausgegeben. Sie sind von der dort bestehenden Forschungsgemeinschaft zur Schülerauslese unter Mitarbeit von Lehrern aller Schulgattungen erarbeitet worden. Das Sächsische Ministerium für Volksbildung hat sie durch Verordnung vom 26. 11. 1935 in Sachsen eingeführt.

Die Richtlinien sollen dem Lehrer der Grundschule als Anleitung bei der Abfassung des Gutachtens dienen. Die Einteilung im einzelnen und die in Stichwörtern gegebenen Beispiele sind lediglich als Hilfen bei der Beobachtung und der Beurteilung der Schüler und Schülerinnen anzusehen. Es ist nicht nötig, auf alle Punkte einzeln einzugehen, jedoch muß das Gutachten die körperliche, charakterliche und geistige Eignung des Kindes erkennen lassen.

I. Körper.

1. Allgemeiner Körperzustand:
   gesund, widerstandsfähig, kräftig, hart, derb. kränklich, anfällig, empfindlich, schwächlich, weichlich.
   Erbgesundheitsschäden und vom Arzte festgestellte, nicht behebbare schwere Leiden sind anzugeben (schulärztliches Urteil).
2. Körperbau:
   schwammig, dick, muskulös, schlank, hager, dürr, zierlich, zart.
   Besondere Fehler des Körperbaues: hohe Schulter, schiefe Hüfte, Rückgratverkrümmung, Hühnerbrust, Plattfuß, Senkfuß, X-Beine, O-Beine, Bruch usw.

[1] K. Stobbe, Sprecherziehung in der Grundschule, Freiburg. 1934.

[2] Abdrucke können zum Preise von 5 Pfg. für das Stück (zuzügl. Porto) vom Pädagogisch-psychologischen Institut des NSLB Sachsen (Leipzig C 1, Kramerstr. 4) bezogen werden.

3. Sinnesorgane und Nervensystem:
scharfes Auge — Kurzsichtigkeit, feines Gehör — Schwerhörigkeit, Orientierungsvermögen (Ortssinn), Farbenblindheit, Nervenschwäche, Schreckhaftigkeit.
4. Haltung und Körperpflege:
natürlich, frei, aufrecht, straff, gezwungen, verkrampft, gebeugt, schlapp.
Besondere Haltungsfehler: vorgedrückte Schulter, runder Rücken, hohler Rücken; sauber, gepflegt, nachlässig, Scheu vor Körperpflege.
5. Bewegungen:
kraftvoll, frei, natürlich, federnd, beschwingt, schwächlich, geziert, gehemmt, eckig, schwerfällig, plump.
6. Körperliche Leistungen:
starke willensmäßige Anstrengung, spielende Leichtigkeit, stark wechselnde Leistungen (Begründung). Mangel an Leistungswillen.
Besondere Leistungen: guter Schwimmer, Springer, Läufer usw.

II. Charakter.

1. Gemüt und Gefühlsanlagen:

1. Gemüt und Gefühlsanlagen:
gemütstief, feinfühlig, ehrliebend, feines Ehrgefühl, gutmütig, mutig, heiter, flach, teilnahmslos, derb, grob, boshaft, ohne Ehrgefühl, schwermütig, furchtlos, ängstlich.
2. Streben und Einsatzwillen:
willensstark, beharrlich, strebsam, ehrgeizig, ausdauernd, zuverlässig, willig, aufopferungsfähig, selbständig, eigenwillig, willensschwach, unstet, streberhaft, unzuverlässig, nachgiebig, Drückeberger.
3. Temperament:
lebhaft, beweglich, reizbar, heftig, gelockert, aus sich herausgehend, offen, langweilig, schwerfällig, stumpf, ruhig, befangen, verschlossen.
4. Haltung und Auftreten:
sicher, entschieden, selbstbewußt, beherrscht, bescheiden, unsicher, schwankend, lässig, aufdringlich, geschwätzig.
5. Stellung und Verhalten in der Gemeinschaft:
kameradschaftlich, hilfsbereit, rücksichtsvoll, aufrichtig, verschwiegen, sich einordnend, zuchtvoll, beliebt, führend, eigennützig, selbstsüchtig, rücksichtslos, verlogen, unehrlich, nicht hervortretend, ablehnend, gehorsam, gefällig, höflich, unerzogen, zuchtlos, widersetzlich; von der Klassengemeinschaft abgelehnt.

III. Geistige Anlagen und Fähigkeiten.

1. Anlagen:
Denken: anschaulich, begrifflich, selbständig, kritisch, Blick für das Wesentliche, findig, praktisch.
Phantasie: lebhaft, reich, ausschweifend, dürftig.
Ausdrucksfähigkeit: sprachgewandt, gesprächig, Reichtum des Wortschatzes, wortkarg, freier zeichnerischer Ausdruck, musikalische und mimische Begabung, Handgeschicklichkeit.
Aufnahmefähigkeit: gut, mittelmäßig, leicht und oberflächlich, leicht und gründlich, schwerfällig und unzureichend, schwerfällig und gründlich, schnell, langsam, schwankend.
Gedächtnis: hervorragend, gut, mangelhaft, schwach, anschaulich, mechanisch. Sondergedächtnisse.
Begabungsrichtung: sprachlich, naturwissenschaftlich, mathematisch, theoretisch, praktisch, künstlerisch.

2. Arbeitsart:
aufmerksam, gesammelt, selbständig, zielbewußt, zuverlässig, gleichmäßig, fleißig, schnell, leicht ablenkbar, leicht ermüdbar, oberflächlich, flüchtig, kleinlich.
3. Arbeitserfolge:
Entsprechen die Leistungen den Anlagen und dem Streben? (Erklärung auffälliger Zensuren.)
Starker Wechsel in den Leistungen (Warum?).
Besondere Leistungen in den einzelnen Fächern. Leistungsmängel. Zeigen sich in den Leistungen Entwicklungshemmungen oder -vorsprünge?
Hierüber: Besondere Angaben:
Schulbesuch, unregelmäßige Schullaufbahn, Einstellung des Elternhauses zur Schule, zur Volksgemeinschaft und zum Staat, die Schularbeit hemmende häusliche Verhältnisse, Stellung des Kindes in der Familie (einziges Kind usw.).

* *

Aus dem Jahresberichte 1935 des Pädagogisch-psychologischen Instituts des NSLB Sachsen.

(Leipzig C 1, Kramerstr. 4 II.)

Wissenschaftlicher Leiter war Dr. phil. Fr. Braun; stellvertretender Leiter: Alfred Otto; Geschäftsführer: Fritz Köhler.

Zu insgesamt 155 Arbeitssitzungen fanden sich die Arbeitsgemeinschaften zusammen. 17 Lehrgänge, vor allem für Stimmbildung und Sprecherziehung (in Gemeinschaft mit der Kreisabteilung „Erziehung und Unterricht" im NSLB) mit fast ebensoviel Zusammenkünften, wurden veranstaltet. In 3 Wochenendlagern in der Jugendherberge Klinga konnten in Zusammenarbeit mit dem Rassenpolitischen Amt, Kreis Leipzig, etwa 120 ältere und jüngere Berufskameraden, vor allem die Leiter der Forschungsgemeinschaften des Instituts, in die Grundlage der Rassenkunde und rassenpolitischen Erziehung eingeführt werden.

Ferner stellte das Institut im vergangenen Jahr seine Einrichtungen in den Dienst der breiteren Öffentlichkeit. Seit Beginn des Winterhalbjahres laufen in den Räumen des Instituts 2 Arbeitsgemeinschaften der Deutschen Heimatschule Leipzig zur Einführung in die Rassenkunde und in die Vererbungslehre.

Seit dem gleichen Zeitpunkt werden auch 2 Übungen des Pädagogischen Instituts: „Grundlegung der Seelenkunde" mit den Einrichtungen des Instituts in dessen Räumen abgehalten.

Die Auslese der Lehrerstudenten am Pädagogischen Institut Leipzig wurde auch in diesem Jahr nach den Vorschlägen und unter Mitarbeit des Instituts vorgenommen.

Die von der Forschungsgemeinschaft zur Schülerauslese unter Mitarbeit von Lehrern aller Schulgattungen erarbeiteten und auf die Reichsverordnung vom 27. März 1935 über die Schülerauslese an den höheren Schulen gegründeten „Richtlinien für den Übergang zur höheren Schule" wurden vom Ministerium für Volksbildung anerkannt und durch Verordnung in ganz Sachsen eingeführt.

Außer der erwähnten Mitarbeit mit der Kreisabteilung „Erziehung und Unterricht" im NSLB. und dem Rassenpolitischen Amt Leipzig wird enge Verbindung mit dem Pädagogischen Institut Leipzig und dem Psychologischen Institut der Universität Leipzig gehalten. Mitarbeiter des Instituts sind der Einladung zu verschiedenen Veranstaltungen gefolgt.

Das Institut wurde auch zur Mitarbeit an der Ausgestaltung des elementaren Schreibunterrichts sowie des Rechenbuches aufgefordert. Zahlreichen Berufskameraden aus allen Teilen des Reichs konnte Auskunft über verschiedene Erziehungsfragen gegeben oder Schrifttum nachgewiesen werden. Die Bücherei wurde durch zahlreiche Neuerscheinungen (Rassenkunde) ergänzt. Wöchentlich wurde eine Büchereistunde abgehalten.

Die finanzielle Grundlage ist das ganze Jahr hindurch infolge der regelmäßigen Zuweisung der Gauamtsleitung des NS.-Lehrerbundes Sachsen gesichert gewesen. Zahlreiche Förderer haben außerdem noch ein Opfer gebracht.

* *

Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

in Jena vom 1.—14. Juli 1936.

Zu dem Rahmenthema Gefühl und Wille sind angemeldet:

Zur Eröffnung: F. Krueger (Leipzig), Begrüßungsansprache. – Formgebende Kräfte des Gemüts.

Gefühl:

Sammelreferate: F. Sander (Jena), Zur neueren Gefühlslehre. – R. Hippius (Dorpat), Beziehungen des Gefühls zum Denken.

Einzelvorträge: G. H. Fischer (Münster), Die Schreibbewegung als Ausdruckssymptom. – F. Fricke (Marburg), Elektrische Untersuchungen zur Persönlichkeitsforschung. – W. Hellpach (Heidelberg), Pubertäts-Thymose als Vollendungsstufe des (noetischen und eidetischen) jugendlichen Reifungsprozesses. – E. Jaensch (Marburg), Gefühl und Sinnesempfindung. – C. Jesinghaus (Würzburg), Zur Psychologie der Wertung. – A. Kießling (Frankfurt a. M.), Die Gefühlslehre der deutschen Romantik. – G. D. Mall (Tübingen), Körperliche Begleiterscheinungen affektiver Zustände. – R. Pauli (München), Grundsätzliches zur Typenlehre und ihrem System. (Mit besonderer Berücksichtigung von Gefühl und Wille). – K. Schmeing (Berlin), Gefühl und Wille im eidetischen und „okkulten" Erleben (Eidetische Aufklärung verschiedener okkulter und anderer Erscheinungen). – A. Vetter (Leipzig), Gefühl und Wille im religiösen Erleben. – E. Wartegg (Leipzig), Gefühl und Phantasiebild (Mit Lichtbildern). – A. Wellek (Leipzig), Das Gefühlsproblem in der Ästhetik.

Rundgespräch: W. Hellpach (Heidelberg), Bedeutung des Gemütes als harmonierender Zentralfaktor in der Ganzheitsausformung der phänotypischen Menschenerscheinung.

Wille:

Sammelreferate: N. Ach und H. Düker (Göttingen), Zur neueren Willenslehre.

Einzelvorträge: H. von Bracken (Bonn), Über Rollenteilung im Binnenleben von Zwillingspaaren. – H. J. Firgau (Göttingen), Persönlichkeitsveranlagung und Wahrnehmung. – Kreipe (Berlin), Theoretische Willensauffassungen von der charakterologischen Praxis aus gesehen. – P. F. Linke (Jena), Wille, Erkenntnis und Auxiliarmotiv. – J. Rudert (Leipzig), Das Wollen und die Triebe. – Maria Schorn (Würzburg), Vererbungsstudien im Gebiet der Reaktionsart und Reaktionsgeschwindigkeit. – M. Simoneit (Berlin), Zur Willensuntersuchung in wehrmachtspsychologischen Eignungsprüfungen. – Ch. Spearman (London), Die Grundlagen der Psychologie des Charakters. – Th. Valentiner (Bremen), Der Wille zum Kinde (Zur Psychologie des Geburtenrückganges und -anstieges). – A. Wenzl (München), Die Wiederaufrollung der Frage der Willensfreiheit. – A. Zeddies (Bad Homburg v. d. H.), Willensstärke und erfolgreiches Verhalten. – Zilian (Berlin), Der Wille im Denkakt.

Sonstiges.

Einzelvorträge: J. Handrick (Berlin), Die Stellung der Psychologie im Rahmen der Berufsberatung. – Hildegard Hetzer (Berlin), Körperlicher Entwicklungsstand und entwicklungspsychologischer Befund. – A. Huth (München), Seelische Unterschiede der bayerischen Stämme. – Metz (Berlin), Die Orientierung beim Fliegen. – W. Metzger (Frankfurt a. M.), Zur Kenntnis des taktil-motorischen Umraums. – W. Ruttmann (Schwabach b. Nürnberg), Untersuchungen zur psychologischen Praxis der Schülerbegutachtung. – P. von Schiller (Budapest), Der Witz und das Komische. – G. E. Störring (Greifswald), Vollständiger Gedächtnisausfall durch Gasvergiftung (Tonfilmvortrag). – K. Wilde (Greifswald), Grundgesetze des Wettstreites der Konturen (Kurze Mitteilung). – W. Wirth (Leipzig), Ein psychologischer Beitrag zur Untersuchung und Einübung des Schießens (mit der Handfeuerwaffe), (mit Demonstration einer Methode zur Kontrolle des Abkommens beim Leerschuß). – K. Zietz (Hamburg), Physikalische Theorien bei Kindern.

* *

Schrifttum.

Artur Kern, Der neue Weg im Rechtschreiben. Für den Praktiker dargestellt und wissenschaftlich begründet, unter Mitarbeit von Erwin Kern. Freiburg i. B. 1935. Herder. 244 S. 4.40 M.

Den Grund für die Unfruchtbarkeit unseres bisherigen Rechtschreibeunterrichtes hat der praktische Erzieher mit Vorliebe in den Schwierigkeiten des Gegenstandes selbst gesucht. Hat unsere Rechtschreibung doch im Laufe der geschichtlichen Entwicklung immer mehr den Boden einer lauttreuen Schreibung preisgegeben und neben dem phonetischen Prinzip auch historische, etymologische, logische und grammatische Prinzipien bestimmend sein lassen. Eine „schwankende und schimpfliche Unfolgerichtigkeit" unserer Schreibung (J. Grimm) war die notwendige Folge davon, so daß heute nur noch 32% unserer Worte sich „lauttreu" (Karstädt) und gar etwa 7% nur sich „eindeutig" lauttreu schreiben lassen (Franken). Und doch – zeigt Kern – entstammen die Mißerfolge unseres Rechtschreibeunterrichtes „nicht dem Objekt allein, sondern zum weitaus größten Teil einer auf ungenügender Grundlage aufgebauten Methode". Ein künftiger Rechtschreibeunterricht wird sich auf die Erkenntnisse und Ergebnisse der modernen Forschung theoretisch zu besinnen und praktisch zu gründen haben.

Eine „Wesensschau des aktuellen Rechtschreibevorganges" zeigt seine tiefe Einlagerung in das gesamtseelische Sprechdenkgeschehen. Als Reproduktionsvorgang in der entwicklungsbedingten Handlungsganzheit des sprechenden und denkenden Menschen ist er selbst der Entwicklung unterworfen. So wie sich „der Denkverlauf in die Aktualisierung intellektueller Operationen zerlegen" läßt (Selz), so zeigt auch der Sprachverlauf ein zielgerichtetes Aktualisieren sprachlicher „Schemata", in denen die grammatisch-syntaktische Struktur der Sprache gleichsam vorweggenommen ist. „Die Sprachschemata sind der sprachliche Besitz, der dem Menschen den Bau der verschiedenen Satzarten- und -formen gestattet" (Weisgerber, Stenzel, Pick, Ammann). Die Entstehung der sprachlichen Schemata aber ist mit den Mitteln der alles zersetzenden Assoziationspsychologie nicht zu erklären. Wort und Ding, Wort und Sinn sind nicht assoziativ verbunden, sondern sind ein „Sachverhältnis" (Selz), eine „Ganzheit, eine strukturierte, gegliederte Einheit", verwirklicht durch einen besonderen geistigen Akt der „Identifikation" (Ach). Erst in solcher Ineinssetzung wird das Wort oder sein Schriftbild Träger eines Sinnes. So wie aber hier „die geistige Entwicklung die Sprache schafft, die Sprache selbst aber neuen Anstoß für das geistige Wachstum gibt, erfolgt auch die Herausarbeitung der sprachlichen Mittel, die für den sprachlichen Ausdruck notwendig sind." In einem entwicklungsgesetzlichen Prozeß geistiger Differenzierung bilden sich so die sprachlichen Schemata: das musische Schema, die Satzschemata, Wortschemata, die Schemata der Schriftbilder und die der Bewegungsformel. Von all diesen Schemata aber „bilden sich irgendwie Reproduktionsgrundlagen", in denen bei später geforderter Reproduktion die Lösung schematisch antizipiert ist. Es ist ferner von Bedeutung, daß in diesem schematischen Vorwegnehmen „nicht nur das Sachverhältnis, sondern auch die einzelnen Strukturen", also Wortklangbild, Schreibbild, Bewegungsbild, antizipiert sind. Geistige Reife, Stärke der Determination, Übung und sofort einsetzende Kontrollprozesse wirken natürlich mit. Für den Prozeß der Rechtschreibung eindeutig am wichtigsten aber ist zur Erzielung

klarer Schemata – und zwar für alle Vorstellungstypen – die Schaffung von richtigen Schriftbildern. „Da die Rechtschreibung auf der Aneignung von richtigen Schriftbildern beruht, ist es notwendig, den besten Weg für ihren Erwerb aufzufinden. Das ist das Hauptproblem — und nicht die Frage, ob diesem oder jenem Typ die Einprägung leichter oder schwerer fällt."

„Die Genese des Rechtschreibevorganges" ist aufs engste mit der Entwicklung des gesamten Sprachlebens (Lesen, Schreiben) verknüpft. Grundsätzlich lassen sich so – wie bei Erlernung des Lesens – zwei Wege feststellen: der bisher übliche, synthetisch-akustische und der neuzeitliche, ganzheitlich-visuelle. Beide Wege sind auf der Entwicklungsstufe der Anschauung, des Vorstellens und des Schemas zu beachten. Während der synthetisch-akustische Weg auf allen Stufen vom Primat des Wortklangbildes ausgeht und durch künstliche Aussprache, Lautieren usw. das rein summenhaft verstandene Schriftbild zu einer mechanischen Übersetzung des Lautbildes herabsinken läßt, zielt der Ganzheitsweg – überzeugt von der „absoluten Überlegenheit des Gesichtsbildes und des visuellen Gedächtnisses" – von vornherein (anknüpfend an die ganzheitliche Schreib-Lesemethode!) auf die Gewinnung ganzheitlicher Schriftbilder. Während so der synthetisch-akustische Weg durch die nicht lauttreue Schreibung unserer Rechtschreibung gezwungen war, schon so früh wie möglich auch die motorischen, visuellen und besonders die logisch-grammatischen Lösungsmethoden einzusetzen, geht der Ganzheitsweg entwicklungsgesetzlich nur sehr allmählich über die optischen Grundlagen hinaus zu einer Einschmelzung der akusto-motorischen Wortstrukturen und schließlich erst spät, auf der Oberstufe, auch zu einem planvollen Herausarbeiten des notwendigsten logisch-grammatischen Regelwissens. Während der synthetisch-akustische Weg so – besonders auf der Stufe der Schemabildung – eine klare „Schriftgestalt gar nicht durchkommen" lassen konnte und in dauerndem Widerstreit zwischen Ohr und Regel, Bild und Bewegung zu einer „fortdauernden Unsicherheit" der Rechtschreibung führen mußte, hat der Ganzheitsweg alle Vorteile einer im Schriftbild festverwurzelten Rechtschreibegrundlage für sich.

Darüber hinaus lehrt die entwicklungspsychologische Betrachtung der Lösungsmethoden, daß das kindliche Bewußtsein sich erst sehr allmählich von einer subjektiven zur objektiven Erfassung der Wirklichkeit zu entfalten vermag und die grammatischen Kategorien erst im 9./10. Lebensjahre, ausgeführte Schlüsse und Schlußketten erst noch später (Oberstufe) zu erfassen vermag. In welcher Hoffnungslosigkeit muß so ein Weg enden, der schon vom ersten Schuljahre an neben dem trügerischen Lautbild ein System von Regelwissen im Kinde als Grundlage der Rechtschreibeentwicklung ansetzen muß! Demgegenüber erklärt der Ganzheitsweg als „Kernprinzip der Rechtschreibung" das Gesetz der Analogie, jenes Ökonomiegesetz des Geistes, in dem die Schemata der Sprache „durch analoge Nachkonstruktion" (Selz) eine eigene aktive Wirksamkeit zu entfalten vermögen. Die „Analogiebildung ersetzt die Erkenntnis der allgemeinen Regeln". Es handelt sich so um ein langsames Heraus-wachsen-lassen der Regeln aus dem eigenen Sprechen. Sie besagen nur das, „was in der Sprache schon lange vorlag" und was nun – allmählich – auch bewußter Anwendung zugänglich wird. Die Analogiebildung macht so auch erst „die Leistung des Schriftbildes im Rechtschreiben erklärlich". Durch sie „wird das Wortklangbild dem richtigen Schriftbild zugeordnet." Hier liegt der zwingendste Grund für einen gesicherten Rechtschreibeerfolg des Ganzheitsweges.

Eine „kritische Durchschau" des Problems zeigt überzeugend, daß die Assoziationspsychologie als Grundlage der akustisch-synthetischen Methode mit ihrer Herrschaft des Elements, des Gehörs, mit ihren verfrühten Regeln, ihrer mangelhaften Analogiebildung und ihrer Blindheit für seelische Entwicklung eine schlechte Rechtschreibung zwangsläufig nach sich ziehen mußte.

Der neue Weg beginnt also im 1. Schuljahr (nach dem 4–6wöchigen Vorkurs) mit dem Malen von Wortbildern und dem Abschreiben kleiner Texte. „Mit Abschluß der Unterstufe muß die wesentliche Unterlage des Rechtschreibens geschaffen sein. Bis dahin hat eine große Zahl von Wörtern das Schema- oder doch das Vorstellungsstadium erreicht. Die Rechtschreibübung ist noch fast ausschließlich reproduktiver Art. Darum bleibt dafür die visuelle Vorlage immer noch vorherrschend. Das Akustisch-Motorische ist bereits ebenfalls wirksam, aber eingebettet in der optischen Struktur. Alle Wortstrukturen sind nun so ineinander verflochten, daß keine ohne die andere hervorgerufen werden kann; sie stehen in wechselseitiger Beziehung. Die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses hinsichtlich Stoffumfang und Zeitdauer ist außerordentlich gewachsen. Durch die frühzeitige Überführung so vieler Wörter in das Endstadium sind die Voraussetzungen für Gruppenbildung und damit für die analoge Nachkonstruktion geschaffen. Von selbst fallen nun auch die einfacheren Regeln in den Schoß. Damit ist erst der Anfang gemacht zu dem letzten und am höchsten zu bewertenden Lösungsweg, dem über das „Regelwissen". Die Unterstufe bringt demnach in organischer Entwicklung alle Lösungsmittel zur Geltung; immer wenn die geistige Reife vorhanden war, setzte eine weitere Lösungsmethode ein. „Mittel- und Oberstufe setzen den Weg plan-

mäßig fort, den Wortschatz der Umgangssprache so weit wie möglich in festen, schemahaften Besitz zu gewinnen, um allmählich (Oberstufe) auch „das Durchschauen der sprachlichen Bezüge", das notwendigste Regelwissen, einer „denkenden" Rechtschreibung einzufügen.

Die Fehlerkunde erweist sich dabei während des gesamten Entwicklungsganges als unentbehrliches Hilfsmittel. Entgegen der bisherigen assoziationspsychologisch begründeten Einteilung (Weimer-Kießling) gliedert Kern mit A. Fischer die Fehler vom Gesichtspunkt der Aufgabe aus in Fehler aus Mangel an Aufgabefunktion, in solche aus Unvollkommenheit des Materials zur Aufgabelösung und in Fehler auf Grund der psychischen Allgemeinzustände im Augenblicke des Handelns. Das Hauptgewicht der Betrachtung liegt dabei auf einer planmäßigen Beobachtung der Fehler des werdenden Rechtschreibers (Genetische Fehlerkunde). Während die Oberstufe ein Vorwiegen der aufgabebedingten Fehler (Aufmerksamkeits-, Leichtsinns- u. a. Fehler) zeigt, überwiegen auf der Unterstufe die materialbedingten Fehler, die ihren Grund im Versagen der optischen oder akusto-motorischen Wortstruktur, in einer falschen Analogiewirkung oder in einem Versagen des Regelwissens haben können. Der synthetisch-akustische Weg zeigt nun – wegen seines frühen gleichzeitigen Einsatzes aller Lösungsmethoden – sehr bald auch ein Fehlergewirr aus allen vier möglichen Fehlerquellen, während der Ganzheitsweg ganz entwicklungsgesetzlich auf der Stufe der Anschauung vorwiegend typische „Gestaltfehler", auf der Vorstellungsstufe weiter auch Konstellationsfehler und Ansätze von Analogie- und akusto-motorischen Fehlern, und erst auf der Oberstufe logische Fehler aufweist. Eine Fehleranalyse führt hier also leicht und sinnvoll zu den Fehlerursachen und von hier zu neuen pädagogischen Maßnahmen, um die noch unsicheren Wortbilder des kindlichen Sprachschatzes in das Schemastadium zu überführen.

Schließlich lehrt auch eine Betrachtung der Fehler anormaler Kinder die Dringlichkeit eines visuell geführten, ganzheitlichen Rechtschreibeweges. Während die Fehler des Stotterers meist aufgabebedingte Fehler, also Anzeichen einer nervösen Gesamtkonstitution sind, die auch eine gesamtpädagogische Behandlung fordern, kann dem Stammler bei seinem Unvermögen zu klarer akustischer Erfassung (die aber der synthetische Weg von ihm verlangte) durch eine planmäßige Pflege des visuellen Lösungsmittels (wie sie der Ganzheitsweg fordert) eine seinem Sprachleiden entsprechende, langsam fortschreitende Heilung gewährt werden. Während ferner die Fehler des schwachsinnigen Kindes sich überhaupt nur quantitativ, nicht aber qualitativ von denen des normalen Kindes unterscheiden, kann die Wortverstümmelung der häufig verbreiteten kongenitalen Wortblindheit, deren Wesen in einer „infantilen Gestaltsauffassung" zu suchen ist, durch stärksten Einsatz des visuellen Lösungsmittels im ganzheitlichen Unterricht doch zu einer differenzierten Gestalterfassung gebracht und so einer grundsätzlichen Heilung entgegengeführt werden. Schließlich ist auch die anerkannt gute Rechtschreibung der doch lediglich auf „rein optischem Wege" unterrichteten Taubstummen – „die Hörenden machen bei spontanen Niederschriften etwa zwei- bis dreimal so viel Fehler als die taubstummen Schreiber – „ein sicherer Hinweis, daß das „akusto-motorische Lösungsmittel zusammen mit dem logischen viel unsicherer zum Ziele führt, als ein betont gepflegtes visuelles Lösungsmittel, wie es beim Taubstummen von Natur aus der Fall ist."

Alles in allem: die zahlreichen fruchtbaren Ansätze zur Reform unseres Rechtschreibeunterrichts sind unter dem Blickfeld der Ganzheits- und Entwicklungspsychologie gewissenhaft zu neuer Sinnhaftigkeit zusammengesehen. Der praktisch Lehrende aber wird damit immer dringlicher vor die Aufgabe gestellt, mit Kraft und innerer Überzeugung den vorgeschlagenen Ganzheitsweg auch ganz zu gehen. Er ist zugleich der einzige organische und natürliche Weg. „Er verspricht nicht nur eine gute Rechtschreibung, sondern er schafft sie auch."

Jena. Dr. Walter Lehmann.

Rahn, Fritz: Die Schule des Schreibens. Ein Lehrgang der Stilbildung für die deutschen Schulen. Unterstufe, 9. Aufl. 1933, Mittelstufe, 6. und 7. Aufl. 1934, Oberstufe, 4. Aufl. 1933. Frankfurt/Main. Verlag M. Diesterweg.

Die inhaltsreichen Heftchen umfassen in 9 Teilen von Sexta aufwärts 9 Lehrgänge. Sie haben — mindestens als Handbuch des Lehrers — nicht nur in Höheren, sondern auch in Volksschulen weite Verbreitung gefunden. Für Lehrer und Schüler muß es eine Lust sein, in dieser Art sprachlich geschult zu werden. Mit einfachsten Beispielen, wie wir sie in jedem Unterricht alltäglich erhalten können, werden in folgerichtig aufgestuftem Gang alle wesentlichen Gesichtspunkte für sorgfältigen Sprachgebrauch gewonnen. Wohl werden dafür Merksätze aufgestellt, nach welchen Sprachstücke beurteilt und von den Schülern selbst verfaßt werden sollen; sie halten sich aber fern von jeder starren Regelhaftigkeit. Vor aller Wissensübermittlung wird im Vergleich von Beispiel und Gegenbeispiel das „Sprachgefühl" des Schülers aufgerufen, aus dem er das Ganze bewerten, die Einzelheit darin erkennen, zur Begründung seines Urteils heranziehen und gegebenenfalls verbessern soll. Der Formalismus der „Stil-

übung" oder der Wortschatzsammlung eines im Grunde nur gedächtnismäßigen Sprachunterrichts ist hier restlos überwunden.

Weilburg/Lahn. Rudolf Schaal.

Kramer, Walter, und Bratfisch, Marianne: Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts. Erfurt 1935. K. Stenger— 104 S. Geh. 2.40 M.

Unter den Schriften, die in die Ganzwortmethode einführen, dürfte die vorliegende eine der geeignetsten sein. Der theoretische Teil ist klar und einfach darstellt. Er erfaßt alle wesentlichen Gesichtspunkte, in die sich der Lehrer vertiefen muß, wenn er den ersten Leseunterricht lebendig gestalten will. Der praktische Teil bietet den Bericht eines Lehrgangs, der mit Geschick aufgebaut und übersichtlich dargestellt ist. — Für den Praktiker, wie für den Psychologen sind die Stufenfolgen, in welchen die Kinder zur optischen und akustischen Analyse und weiter zur Synthese gelangen, vor allem auch dadurch interessant, daß sie mit konkreten Beipielen aus den Unterrichtsergebnissen belegt, sowie mit genauen zeitlichen Angaben versehen sind.

Weilburg/Lahn. Rudolf Schaal.

Häberlin, Paul, Kinderfehler als Hemmungen des Lebens. Kober'scher Verlag, Basel. 2. Aufl. 268 S. 9.60 M.

Häberlins Buch, das zuerst 1921 erschien und seinerzeit einiges Aufsehen erregte, kam nunmehr in 2. Auflage heraus. Vom Standpunkt der heutigen Forschung gesehen, zeigt sich manches veraltet und unrichtig argumentiert, und der Verf. hätte gut getan, die an sich vor allem im Materiale auch heute noch sehr beachtenswerte Arbeit nach den neuen psychopädagogischen Ergebnissen und vor allem den jüngeren Erziehungsgesinnungen und Gesichtspunkten (ich denke u. a. an die Ergebnisse von Ch. Bühlers Arbeitskreis, zu gestalten und nicht nur eine Abdruckausgabe vorzulegen.

Alsfeld. Ernst Harms.

Karl Schumacher: Germanendarstellungen. 4. Aufl. I. Teil: Darstellungen aus dem Altertum. Neu bearbeitet von Hans Klumbach. Nr. 1 der Kataloge des Römisch-Germanischen Zentralmuseums zu Mainz. Mainz, Selbstverlag des RGZM. 1935. 74 Seiten mit 41 Bildtafeln.

Der Katalog enthält nach seiner Neubearbeitung durch Klumbach alle wesentlichen Bildwerke, welche für die Frage nach dem äußeren Erscheinungsbild der Germanen Bedeutung haben. Die Einleitung führt knapp und klar in die einschlägigen Fragen ein; vielleicht hätte hier noch größere Ausführlichkeit und Berücksichtigung der vielgestaltigen heutigen Fragestellungen den Wert der Veröffentlichung für den Außenstehenden unschwer erhöhen können. Die Abbildungen sind ausgezeichnet; ihre archäologische Beschreibung ist sehr sorgfältig durchgeführt. Die Tafeln 6, 8 und 28 sind besonders hervorzuheben.

Der Katalog ist eine maßgebende Quelle für jeden, der sich über das Aussehen unserer Vorfahren unterrichten will.

Darmstadt. H. W. Ziegler.

* *

Nachrichten.

Der nächste Weltkongreß der internationalen Liga für neue Erziehung findet im August 1936 in Cambridge statt.

Wie bisher findet auch in diesem Jahre zu Ostern (Mitte April) wieder ein Fortbildungslehrgang im Friedrich-Fröbel-Hause in Bad Blankenburg (Thüringer Wald) statt. Er wird vom Deutschen Fröbel-Verbande in Gemeinschaft mit der Reichsfachschaft „Sozialpädagogische Berufe des NSLB und mit Unterstützung des Thüringischen Ministers des Innern veranstaltet. Gegenstand des Lehrgangs: „Volkstumspflege in Familie und Kindergarten". Dauer: etwa 5 Tage. Der Lehrgang wird Vorträge, Aussprachen, praktische Arbeitsgemeinschaften, Lehrausflüge und andere Gemeinschaftsveranstaltungen umfassen.

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. G.) Pl. 4.

Psychologie des Jugendalters

Von Prof. Dr. Ed. Spranger *59.—61. Taus. 379 Seiten. In Leinenband M. 9.—*

Dieses Buch ist noch lange nicht ausgeschöpft. Es enthält nicht nur eine Fülle von bedeutenden Begriffsklärungen, sondern auch einen seltenen Reichtum an psychologischem Material, das insbesondere die naturwissenschaftlich eingestellten Jugendpsychologen verwenden sollten. Seinen Hauptwert sehe ich in der geisteswissenschaftlichen Fundierung der Gedankengänge und im ergreifenden Stil der Gestaltung des Ganzen. Ein schöneres Buch über die Jugendseele ist noch nicht geschrieben worden. Soldatentum, Zeitschr. f. Wehrpsychologie, Wehrerziehung u. Führerauslese

Allgemeine Erziehungslehre

Von Prof. Dr. E. Otto *362 Seiten. In Leinenband M. 10.80*

Ich stehe nicht an, der „Allgemeinen Erziehungslehre" Ottos einen Ehrenplatz anzuweisen. Kein Pädagoge, der sich aus berufsmäßigem oder persönlichem Interesse mit dem hier behandelten Fragenkomplex beschäftigt, wird an ihr achtlos vorübergehen können, und namentlich die jüngeren Volkserzieher werden aus dem Buche neben reicher Belehrung auch Begeisterung für ihren Dienst am Ganzen schöpfen. Otto hat sich bemüht, das Problem in seiner ganzen Tiefe und Breite zu fassen, es ist also weder eine leichte noch eine einfache Lektüre, die aber andererseits den Leser entschädigt, indem sie ihn in die Zusammenhänge der Pädagogik mit den übrigen Zweigen der Geisteswissenschaften einführt. Monatsschrift für höhere Schulen

Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie

Von Prof. Dr. R. Müller-Freienfels

11.—15. Tausend. 149 Seiten. Gebunden M. 1.80

Ohne jede einseitige Bindung, gleichsam über den Parteien stehend, versteht es der Verfasser, Ordnung in das Chaos psychologischer Forschertätigkeit zu bringen und mehr als ein Dutzend verschiedener Richtungen in ihren besonderen Lehren eingehend zu charakterisieren, um sie dann in nur zwei große Hauptgruppen einzureihen. Als eine klare Übersicht über das Ganze der Psychologie kann das leicht verständlich geschriebene Bändchen aufs beste empfohlen werden.

Die höhere Schule, Dresden

Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes

Von Prof. Dr. K. Bühler

26.—30. Tausend. 158 Seiten. Gebunden M. 1.80

Ein ungeheuer reichhaltiges Büchlein. Abschnitte aus der vergleichenden Psychologie über die Vererbung und die körperliche Entwicklung des Kindes bereiten das Verständnis vor. Die Entwicklung der Wahrnehmungen des Kindes, der Raum- und Zeitanschauung, die Auffassung von Größen und Gestalten, seine Erinnerung und Phantasie, die Entwicklung des Zeichnens und Denkens erfahren eine gründliche und allgemein verständliche Behandlung.

Monatsschrift für höhere Schulen

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Soeben erschien:

Deutsche Nationalerziehung

Grundformen und Methodik · Von Direktor Walther Wallowitz

Neuerscheinung 1936. 139 Seiten. Geheftet M. 2.—. In Leinenband M. 2.40

Jahrzehntelang tobte uneingeschränkt der Kampf um Aufgaben und Methoden der Erziehung. Erst der Nationalsozialismus hat dem nutzlosen Streit ein Ende bereitet und die Ziele der Erziehung festgelegt auf die Lebensnotwendigkeiten des deutschen Volkes. Wie diese Ziele verwirklicht werden sollen, welche Wege im einzelnen zu beschreiten sind, zeigt der Verfasser in dieser neuen Schrift. Ohne unnötiges Beiwerk werden klar die Aufgaben, die der heutige Erzieher zu erfüllen hat, und die Forderungen, die die Nation an ihn stellt, umrissen. Den Bestrebungen in neuerer Zeit, der Schule die Erziehung zu nehmen und sie zur reinen Unterrichtsanstalt zu machen, tritt das Buch mit klarer Beweisführung entgegen. Es sollte daher zum geistigen Rüstzeug eines jeden Lehrers gehören.

Aus dem Inhalt: Einleitung – Was ist Erziehung? – Aufgabe der Erziehung – Erziehung und Weltbild – Nationalsozialistische Erziehung – Grundformen der Erziehung – Methodik der Erziehung – Die Schule als Bildungsanstalt oder Erziehungsstätte? – Totale Erziehung.

Deutschland, nur Deutschland, nichts als Deutschland Grundriß einer deutschen Staatsbürgerkunde

Von Direktor Walther Wallowitz

12.—14. Tausend. 102 Seiten. Kartoniert M. 1.60

Die Begriffe Blut und Boden, Volk, Rasse, Nation, Wehr und Persönlichkeit gilt es in die jungen Menschen unausrottbar einzupflanzen. Das Buch gibt Richtlinien für die Erziehung zum deutschen Menschen, sowie einen reichhaltigen Stoff- und Bildungsplan. In langer Vorarbeit ist sorgfältig ausgewogen, was von den Ergebnissen der Rassenforschung, der Rassenhygiene, der Staatslehre usw. dem Schüler mit Erfolg vermittelt werden kann. Das Buch ist wertvoll für jeden Lehrer, der bewußt an der Erziehung der Jugend zum Dritten Reich mitarbeiten will.

Die Mittelschule

Geformtes Volk Gestaltung staatsbürgerlicher Erziehung

Von Direktor Walther Wallowitz

66 Seiten. Kartoniert M. 1.50

Der Nationalsozialismus hat auch dem Wollen und Schaffen der Schule Weg und Richtung gewiesen. Wir wissen, daß die einzelnen in Zukunft bewußt zu einem Volke, einem stählernen Volkskörper mit gleichgerichtetem Willen zusammengeschweißt, umgeformt werden müssen. Das vorliegende Buch beschäftigt sich mit dieser Aufgabe. Hart und markig sind die Thesen, die Wallowitz aufstellt, recht geeignet, als Weckruf und Mahnung täglich neu vor uns hingestellt zu werden. Das große Ziel der Volkwerdung wird klar vor unsere Augen gestellt.

Die badische Schule

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

37. Jahrgang · Nr. 4 LEIPZIG April 1936

INHALT

Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung. (Schluß.) Von Universitätsprofessor Dr. O. KROH in Tübingen.. .. ..

Kind und Landschaft. Von Oberlehrer E. KREBS in Dresden .. ..

Möglichkeiten und Grenzen von Berufseignungsuntersuchungen. Von Dr. PH. KÜNKELE in Königsberg .. ..

Leistungsmessung in der Grundschule. Bericht über Durchführung und Ergebnisse der Bobertag'schen Leistungsmessung in drei Hamburger Volksschulklassen. Von Dr. W. SCHULTZE in Hamburg .. ..

Schrifttum

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND O. KROH
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER / A. HOFFMANN UND H. VOLKELT

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

und Jugendkunde. Bezugspreis für das Halbjahr M. 6.—. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Die Zeitschrift kann durch die Post sowie alle Buchhandlungen bezogen werden. Die Annahme der Zeitschrift verpflichtet zur Zahlung des Bezugspreises. Briefe und Manuskripte sind an Professor **Otto Scheibner, Leipzig N 22,** Cöthener Str. 64, Besprechungsbücher, Anfragen und dgl. an den Verlag Quelle & Meyer, Leipzig C 1, zu richten.

VERLAG QUELLE & MEYER, Leipzig C 1, Kreuzstraße 14 (Postscheck Leipzig 616 17)

Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1

Nachdruck der Originalartikel nur mit Genehmigung des Verlages gestattet

Bildungs- und Erziehungsgeschichte

Von Professor Dr. **R. Müller-Freienfels**

I. Bis zum Ausgang der Antike. 159 Seiten ..... Gebunden M. 1.80

II. Vom Mittelalter bis zum Ausgang der Aufklärung. 146 Seiten. Geb. M. 1.80

III. Im 19. und 20. Jahrhundert. 158 Seiten ..... Gebunden M. 1.80

Alle 3 Teile in einem Ganzleinenband .. Gebunden M. 5.40

In drei handlichen billigen Bändchen bietet Müller-Freienfels eine Geschichte der Pädagogik im Rahmen der kulturhistorischen Zusammenhänge. Verfasser legt dabei den Hauptwert auf die Herausarbeitung der Erziehungsideale und -werte in den einzelnen Kulturphasen. So zeigt der dritte Band, wie die alten Bildungsmächte: Klassizismus und Christentum ihren Einfluß im Bildungsleben verteidigen, während sich in den Tendenzen zu nationaler Einheit, zu sozialem Ausgleich und zu praktischem Wirklichkeitssinn schon der Durchbruch einer neuen Zeit ankündigt. Das Werk, das die Nachkriegsreformen besonders eingehend behandelt, reicht bis zur nationalsozialistischen Revolution.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung.

(Schluß.)

Von Oswald Kroh.

III.

Wir verzichten hier auf eine weitere Verfolgung unseres Ansatzes, insbesondere auch auf die Erörterung der Frage, inwieweit Geistiges, wenn man seinen letzten Anfängen nachspürt, noch reinlich vom Seelischen abgetrennt werden kann, so sehr gerade diese letzte Frage heute in den Vordergrund der allgemeinen anthropologischen Diskussionen zu treten beginnt. Statt dessen knüpfen wir zuerst an das Ergebnis unsrer früheren Überlegungen an, um von ihm und seinen Folgerungen aus den Zugang zu der Frage der pädagogischen Bedeutung der Gesetzhaftigkeit der geistigen Entwicklung zu gewinnen.

Die Auseinandersetzung, die uns eine Antwort auf die Frage nach der Bedeutung des subjektiven und des objektiven Faktors in der geistigen Entwicklung geben sollte, forderte wiederholtes Angehen und konnte sogar, weil über den Anfang der geistigen Entwicklung weder Völkerpsychologie noch Kindespsychologie eine in jeder Hinsicht voll verläßliche Auskunft zu geben vermögen, die Hereinziehung von Annahmen nicht ganz unterlassen, für die nur Wahrscheinlichkeitsgründe beigebracht werden konnten. Wir sehen in dieser Nötigung einen Beweis mehr für die eigentümliche Lagerung des Problems und wollen seiner Kennzeichnung darum hier zunächst nachgehen, soweit sie für die pädagogischen Grundanschauungen von Belang ist.

1. Wer den Weg der Entwicklung des Menschen daraufhin betrachtet, wieweit er durch Einwirkungen aus der Sphäre des objektiven Geistes bestimmt ist, kann leicht dazu kommen, dem „objektiven Faktor" die maßgebende Bedeutung zuzuerkennen. Er findet keine Wendung im normalen geistigen Leben des einzelnen und der Gruppe ohne ein mehr oder weniger von außen angestoßenes Erlebnis, das diese Wendung zu verursachen scheint; keinen Fortschritt in der geistigen Entwicklung, ohne daß geistige Gehalte eine neuartige Wirksamkeit entfalteten; keine erkennbare Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit ohne vorausgehende Leistungen in der Bewältigung geistiger Aufgaben; keine Erhöhung der Sicherheit im Gebrauch geistiger Mittel ohne Übung, die selbst wieder an Objektivem geschah. Angesichts solcher beliebig zu mehrender Erfahrungen scheint es nahezuliegen, den Gang der geistigen Entwicklung als Folge von Einwirkungen aus der Sphäre des objektiven Geistes anzusehen.

Wer dagegen die gleiche Entwicklung mehr von innen, von der Seite des

„subjektiven Faktors" her betrachtet, kommt zu einem völlig anderen Resultat. Schon vor den Erlebnissen, die eine Wendung zu verursachen schienen, erblickt er die Bereitschaft des Menschen oder der Gruppe, solche Erlebnisse zur Entfaltung kommen und maßgebende Bedeutung für die weitere Entwicklung gewinnen zu lassen, so daß dem wirkenden äußeren Faktor keine verursachende, sondern allenfalls eine auslösende Funktion verbleibt. Jeder Entwicklungsfortschritt erscheint ihm ebenso nicht veranlaßt, sondern nur ermöglicht und durch subjektive Kräfte und Einstellungen längst vorbereitet. Genau so werden ihm auch Leistungssteigerungen und Zunahmen der Leistungssicherheit nicht als von außen her erzeugt, sondern als mindestens ebensosehr von innen her gezeugt erscheinen. Kein Wunder, daß bei einer solchen Betrachtung die geistige Entwicklung mehr als Folge eines von innen her ermöglichten und gesteuerten Entfaltungsprozesses und weniger als Effekt von Einwirkungen aus der Sphäre des objektiven Geistes gelten muß.

Es ist aber nicht nur so, daß sich, je nach dem Aspekt, ein völlig andres Bild mit andrer Deutung ergibt, sondern jede dieser Deutungen trägt, solange der Aspekt nicht variiert wird, in sich sogar eine beachtenswerte Schlüssigkeit. Diese standpunktabhängige Schlüssigkeit begegnete in bezeichnender Weise in der Vergangenheit auch in der Kontroverse zur Frage Anlage oder Umwelt. Wer Goethe aus seiner Erbanlage heraus zu begreifen suchte, gelangte zu einem schlüssigen Goethebild, und wer bei ihm eifrig Erlebnis nach Erlebnis auf bereichernde und antreibende Wirkung hin untersuchte, glaubte im Ergebnis nicht minder den ganzen Goethe verstehbar gemacht zu haben. Und wer gar die Selbstverständlichkeit, mit der bald der objektive, bald der subjektive Aspekt in den Geisteswissenschaften gewählt wurde, heute zurückschauend überdenkt, merkt, wie eng das Anlage-Umwelt-Problem mit unsrer Frage nach der subjektiven oder objektiven Bestimmtheit der geistigen Entwicklung zusammenhängt. Schien es doch oft so, als wenn alle Wissenschaften von dem gewandten aber standpunktlosen Verteidiger gelernt hätten, der zugunsten des Angeklagten heute ebenso bereitwillig in erschütternden Worten von der Tragik des Erbschicksals spricht wie er morgen in schwärzesten Farben das unentrinnbare Verhängnis verführender Umweltwirkungen ausmalt.

Ist es eine willkürliche Vereinfachung der Problematik, wenn sich unsre Zeit für den Vorrang des Erbguts entscheidet, was — übertragen auf unser Problem — gleichbedeutend mit einer höheren Bewertung des subjektiven Faktors in der geistigen Entwicklung ist? Sicher nicht; das zeigt die unaufhebbare Bedeutung der rassischen Differenzen im geistigen Leben der einzelnen und ganzer Völker, zeigt auch die Grad- und Richtungsbestimmtheit der geistigen Entwicklung durch das individuelle Erbgut. Keine noch so gehäufte und intensivierte Einwirkung objektiven Geistes kann die rassisch bestimmte Artung der Völker aus der Welt schaffen, und kein noch so vor-

trefflicher Unterricht den Grad der Entfaltung über seine anlagebestimmte Grenze hinausführen oder ihre Richtung völlig abbiegen. Steht aber nicht mit dieser Feststellung unsre formulierte Erkenntnis im Widerspruch? Die Erkenntnis, daß der subjektive Geist zu seiner Entfaltung Einwirkungen aus der Sphäre des objektiven Geistes brauche und daß der objektive Geist erst da zur Wirkung komme, wo er auf subjektiven Geist trifft, der ihn zum Leben erweckt? Bedeutet die wechselseitige Bedingtheit, die damit formuliert wird, nicht eine absolute Gleichrangigkeit des objektiven und des subjektiven Entwicklungsfaktors?

Hier müssen wir einen Unterschied machen zwischen den quantitativen Formulierungen, die eine allgemeine Theorie der geistigen Entwicklung machen kann, und den qualitativen, die aus den konkreten Verhältnissen des Lebens folgen. Die maßgebende Erkenntnis liefert dabei nicht eine Theorie, die mit mehr oder weniger Recht objektiven und subjektiven Geist als gleichwertige, mit gleichem Maß meßbare und isolierbare Größen voraussetzt, um erst von da aus ihre wechselseitige Bedingtheit zu erfahren; sondern hier entscheidet maßgebend das Leben, innerhalb dessen dem objektiven und dem subjektiven Geist eine verschiedenartige Funktion zukommt. Im gelebten Leben vermag der subjektive Geist, weil er an die lebendige Person gebunden ist, seinen „Standort" räumlich, zeitlich und intentional zu wechseln. Dagegen hat der objektive Geist infolge seiner Bindung an Objekte und Gemeinschaften als in höherem Grade standortgebunden zu gelten. Diese Gebundenheit ist die Voraussetzung dafür, daß in „gebundenen" Kulturen und Verhältnissen, denen überdies die Standortvariation des Subjekts widerspricht, der Eindruck der Prägekraft des objektiven Geistes so deutlich ist.

Von hier aus fällt, wie wir glauben, auch ein neues Licht auf die Schule als Stätte planmäßig geregelter Begegnung des objektiven und des subjektiven Geistes. Es liegt in ihrem Wesen, daß sie eine räumliche, zeitliche und — in gewissem Grade — auch intentionale Bindung der Träger des subjektiven Geistes, der Schüler, bewirkt, während die Träger des objektiven Geistes (Bücher, Lehrmittel), weil auswechselbar, hier eine ungewöhnlich geringe raumzeitliche Fixierung erfahren. Dieses Faktum ist es, das in der Schule immer wieder den Glauben an die maßgebende Wirkung des objektiven Geistes erzeugt hat. Es geht dabei der Schule ähnlich wie der Kirche, der Presse, auch der Reklame, kurzum allen den Einrichtungen, die das Subjekt werbend und bestimmend mit immer neuen objektiv-geistigen Gehalten von relativ hoher örtlich-zeitlicher Ungebundenheit angehen.

Die Schule darf daher nicht übersehen, daß sie unter besonderen Bedingungen arbeitet, die eine Verallgemeinerung für alle Lebensgebiete nicht gestatten. Im Leben erscheint der Schüler im ganzen standortunabhängiger, und darum läßt die Beobachtung seines Verhaltens im Leben auch seine subjektiven Gerichtetheiten sowie seine Grenzen und Möglichkeiten besser erkennen, als es die Schule gemeinhin vermag. Von hier aus wird deutlich,

warum der Erzieher immer wieder seinen Blick in die Erziehungswirklichkeit des Lebens richten muß.

Wir sprachen von einer verschiedenen Funktion, die dem objektiven und dem subjektiven Geist zukomme, von der aus auch ihre Bedeutung verglichen werden müsse. Der subjektive Geist habe die Möglichkeit, durch Änderung seines Standorts den objektiven Geist zu *suchen*, der ihm angemessen ist. Zwar kann man auch von einem Werben und Suchen des objektiven Geistes sprechen, jedoch nur da, wo hinter dem objektiven Geist der darbietende Wille eines auf Werbung bedachten Subjekts steht. Und auch dann bleibt die Wirkung des objektiven Geistes von der Resonanz abhängig, die er im subjektiven Geist findet. Der subjektive Geist ist eben selbst wesensmäßig aktiv, auch da, wo er empfängt, während der objektivierte Geist immer nur durch Subjektivierung zur Aktivität gelangt. Darum behält jede echte Bildung auch immer etwas vom Charakter der Selbstbildung.

Ein andres Moment wird hier zugleich deutlich. Wo Geistiges im lebendigen Vollzug seiner Objektivierung an einem lebendigen Träger erscheint (in der lebendigen Rede, in der gestaltenden Tat), da *offenbart* es seine subjektive Herkunft am eindringlichsten. Darum muß das objektiv Geistige um so unmittelbarer zur Wirksamkeit auf den subjektiven Geist kommen, je mehr es selbst unmittelbar an einem personellen Träger (Individuum oder Gemeinschaft) erscheint. Der dargelebte Geist ist schon aus diesem Grunde auch der erzieherisch wirksamste Geist. Von hier aus versteht, wenn auch nicht ausschließlich, sich die maßgebende Wirkung der Sitte, des Vorbilds, der Führung und der gemeinsamen Tat.

Wo im engsten sozialen Kontakt, wie etwa von der Mutter zum Kind, erzogen und gebildet wird, da ist hüben wie drüben die Verlebendigung des Geistigen am vollkommensten. Da ist der Unterschied zwischen objektivem und subjektivem Geist geradezu aufgehoben, zumal, wenn die Mutter sich instinktiv auf die Stufe des Kindes stellt und ihr ganzes Menschentum in der Ebene des kindlichen Verstehens zur unreflektierten und darum auch nicht bewußt am Objektiven ausgerichteten Wirkung gelangen läßt. Gerade in solchen Beziehungen aber wirkt das Seelische in dichtester Vermählung mit dem Geistigen, stellt sich das Geistige in Ausdruck und Tat unmittelbar dar und erweist die allzu bereitwillige Entgegenordnung von objektivem und subjektivem Geist ihre tatsächliche Anfechtbarkeit.

Wir dürfen folgern, daß die erzieherisch fruchtbarsten Situationen die sind, in denen das Medium ausdruckbehafteten seelisch-geistigen Lebens in lebendiger stufengemäßer Begegnung Erzieher und Zögling vereinigt. Daß sich ein solches total umfassendes Medium am ehesten da verwirklicht, wo das Leben selbst noch seine Ungeschiedenheit bewahrt hat, das verpflichtet die Erziehungslehre immer wieder zum Rückgriff auf die Urform des Mutter-Kind-Verhältnisses und beleuchtet zugleich den pädagogischen Willen Pestalozzis und Fröbels.

2. Aber nicht um solche Erkenntnisse handelt es sich für uns vorwiegend, wenn wir auf die pädagogischen Folgerungen unsrer Überlegungen abheben wollen. Uns geht es mehr um das Recht einer entwicklungspsychologisch ausgerichteten Jugendkunde. Soll pädagogische Wissenschaft Jugendkunde als Voraussetzungslehre in sich beschließen, dann muß immer wieder aufs neue der Nachweis dafür erbracht werden, daß die Jugendkunde der Pädagogik zu dienen vermag. Wo bei der Erörterung der Entwicklungs- und Bildungsvorgänge der Akzent einseitig auf die Wirkungen des objektiven Geistes gelegt wird, da bleibt der Jugendkunde als pädagogischer Disziplin nur ein schmaler Raum. Jugend wird für solche Betrachtung selbst nur in ihrer Abhängigkeit vom objektiven Geist erkannt. Und Jugendkunde scheint nur die Aufgabe zu haben, diese Abhängigkeit zu erweisen. Dann entsteht die Verpflichtung, die Tatsache zum Bewußtsein zu erheben, daß der Entwicklungsgang der Jugend von dem kulturellen und geistigen Milieu abhängig ist, in dem sie aufwächst. Es hat darum für eine solche Betrachtung nur noch einen Sinn, danach zu fragen, wie die verschiedenen Schul- und Erziehungsformen einer Zeit und wie der epochal bestimmte Charakter der Art und Sicht des objektivierten Geistes die Jugend einer bestimmten Zeit beeinflussen oder beeinflußt haben. Jugendkunde wird dann folgerichtig zu einer historischen Disziplin, worauf schon W. Flitner in seiner bedeutsamen „Theorie des pädagogischen Weges" hinwies. Von diesem Standort aus versieht auch durchaus mit Recht F. Blättner seine „Probleme einer Theorie des Lernens" mit dem Untertitel „Beitrag zu einer historischen Jugendkunde".

Wir versuchten demgegenüber zu zeigen, daß die Entwicklung des subjektiven Geistes, die das Kind unserer Zeit und Kultur durchläuft, noch den Weg der Entwicklung erkennen läßt, den die Menschheit von den Anfängen ihres geistigen Seins an durchlief. Wir fanden in der Jugend unserer Zeit die großen Stufen der historischen Entwicklung der Menschheit zwar nicht in Reinheit dargestellt, immerhin aber so merkbar eingezeichnet, daß wir gerade aus der Übereinstimmung, die zwischen der geistigen Entfaltung unserer Jugend und der Entfaltung des menschlichen Geschlechts besteht, die Behauptung einer allgemeinen Gesetzhaftigkeit der Entwicklung des subjektiven Geistes ableiteten. Weil sich unsere Betrachtung auf Erfahrungen über die Entfaltungsstufen des Geistigen stützt, läßt sie auch einer naturwissenschaftlichen Jugendkunde durchaus Raum. Ja, gerade der Umstand, daß bei einer derartigen Betrachtung die historische Sehweise die naturwissenschaftliche Betrachtung der vorgegebenen Jugend in ihren Dienst zu nehmen vermag, bedeutet uns eine erwünschte Überbrückung des Gegensatzes, der zwischen geistes- und naturwissenschaftlicher Betrachtensweise ohne Not aufgerichtet ist. Mindestens läßt eine so geartete historische Jugendkunde Raum für jede Art empirischer Jugendpsychologie. Weit davon entfernt, ihren pädagogischen Unwert zu be-

weisen, fordert sie sie geradezu zur Gewinnung und Sicherung ihrer Erkenntnisse.

Dabei übersehen wir nicht, daß eine historische Jugendkunde, die die Abhängigkeit der Jugend von dem objektiven Geist ihrer Zeit und ihrer Umgebung in den Vordergrund stellt, noch andere Aufgaben zu erfüllen hat. Sie muß sich u. a. zur Aufgabe machen, die Verschiedenartigkeit, in der der sich entfaltende subjektive Geist die Welt des objektiven Geistes bewältigt, deutet und neu gestaltet, als Generationsproblem zu behandeln. Wertvolle Ansätze zu einer solchen historischen Jugendkunde hat Eduard Wechßler in zwei Büchern vorgelegt: „Die Generation als Jugendreihe und ihr Kampf um die Denkform“[1] und „Jugendreihen des deutschen Menschen 1733 bis 1933“.[2] Gerade eine solche Jugendkunde aber läßt wieder erkennen, daß nicht der objektive Geist allein darüber entscheidet, wie eine junge Generation sich zur Welt des objektiven Geistes verhält. Jeder jungen Generation wird der objektive Geist in bestimmter Sicht durch Darstellung und Darbietung seitens der Erwachsenengeneration nahegebracht. Und doch sucht jede neue Generation aus ihrer besonderen geistigen Verfassung heraus zu einer neuen Haltung und zu einem ihren Bedürfnissen entsprechenden Weltbild vorzudringen. Genau genommen bedeutet dann historische Jugendkunde keineswegs einen schlüssigen Beweis für die Behauptung, die Welt des objektiven Geistes sei allein maßgebender Antrieb und Mittel der Entfaltung des subjektiven Geistes. Im Gegenteil zwingt die verschiedenartige Haltung, in der jede neue Generation dem dargestellten und dargebotenen objektiven Geist begegnet, dazu, den Einfluß des subjektiven Faktors auch bei der Entwicklung ganzer Generationen immer wieder in Rechnung zu setzen. Darum kann gerade recht verstandene historische Jugendkunde, wie auch Wechßlers Darlegungen zeigen, an der Charakteristik der eigentümlichen Formen und Haltungen des subjektiven Geistes der verschiedenen Generationen nicht vorübergehen. In ihrer Konsequenz führt somit die historische Jugendkunde zu einer Bestätigung unseres Versuchs, die Art und Entfaltung des subjektiven Geistes und die Wirkungsweise des objektiven Geistes in ihrer wechselseitigen Bestimmtheit zu verstehen und zu deuten.

Eine historische Jugendkunde, die ihre Aufgabe so sieht, ist nicht nur eine neue Aufgabe jugendkundlicher Forschung, die ihres Erkenntniswertes wegen gepflegt werden sollte. Sie fördert vielmehr die Erkenntnis der Besonderheit der Jugend einer bestimmten Zeit auch in pädagogisch relevanter Weise und gibt daher Anlaß zu immer neuer Erforschung ihrer epochalen Struktur. Sie nötigt zur Besinnung auf die Faktoren, die jeweils die geistige Haltung der Jugend einer bestimmten Periode maßgebend bestimmen und erzeugt damit den Grad der Lebens- und Wirklichkeitsnähe, den eine Wissenschaft braucht, die dem Leben dienen will. Sie überwindet in der Wissen-

[1] Verlag Quelle & Meyer, Leipzig 1930.
[2] Felix Meiner Verlag, Leipzig 1934.

schaft vom jungen Menschen den Formalismus, der leicht mit der Tendenz verbunden ist, allgemeingültige und lehrbare Erkenntnisse von Dauergeltung zu gewinnen. Sie läßt jugendkundliche Forschung und immer erneute wissenschaftliche Bemühung um die Jugend einer Zeit als unendliche Aufgabe erkennen. Weil sie die Jugend im lebendigen Fluß und Wandel ihrer Gestaltung sieht, hilft sie dazu, die Gleichförmigkeit der Folgerungen zu überwinden, die in der Pädagogik so leicht den Schematismus der Praxis begünstigt, einer Praxis, die an die Unveränderlichkeit ihrer Bedingungen glaubt, weil sie sich aus theoretischer Voreingenommenheit gegen die Erkenntnis vom Wandel ihrer Objekte sträubt. Solche Jugendkunde kann nicht dem Anreiz erliegen, Unterschiede in der geistigen Entwicklung, die zwischen Kindern unseres Volkes und Negerkindern bestehen, in erster Linie als Wirkungen der verschiedengearteten geistigen Umwelt zu betrachten, weil für sie Rassenseele und rassisch gebundenes Menschentum Realitäten sind, die durch keinen Rekurs auf den objektiven Geist als zweitrangig erwiesen werden können.

Darum gerade läßt eine die Eigentümlichkeit des subjektiven Geistes zur Geltung bringende Jugendkunde, auch wenn sie in unserem Sinne historisch ist, erkennen, inwieweit die Jugend eines Volkes charakteristische und bleibende Merkmale zeigt. Bei dieser Bemühung aber findet der deutsche Jugendforscher ungesucht und ungezwungen den Anschluß an die deutsche Bewegung. Wo auch bei den maßgeblichen Vertretern der deutschen Bewegung, angefangen von Herder und Möser über Fichte, Schleiermacher, Arndt, Jahn, führende Romantiker und Fröbel bis zu Nietzsche, Lagarde und der deutschen Jugendbewegung psychologischen und pädagogischen Fragen nachgegangen wurde, da wandte sich in charakteristischer Weise der erkennende Wille immer wieder dem Uranfänglichen und Urtümlichen zu. Schien doch im Uranfänglichen die Einheit konkret-menschlichen Seins, um deren Erhellung und Gestaltung sich die deutsche Bewegung bemühte, noch ungestört gegeben zu sein. Darum wurden die Urformen geistigen Seins, in denen Gefühl und Erkenntnis, Gedanke und Tat, Glaube und Wille zu eigentümlicher schöpferischer Leistung verbunden auftreten, immer wieder der Ansatzpunkt für die Versuche, durch grundsätzliche Neugestaltung der Erziehung im völkischen Raum neues, zugleich organisches, harmonisches und schöpferisches Volksleben zu begründen. Darum hat eine historische Jugendkunde, die die Erkenntnisse der unmittelbaren Erforschung der Jugend unserer Zeit mitverwendet, eine echte Verbundenheit zu den wertvollen pädagogischen Kräften, die von der deutschen Bewegung ausgingen und in unserer Zeit unter Führung des völkisch-politischen Gedankens zum wirkungskräftigen Ansatz gelangen.

3. Die Entscheidung der Frage nach der Gesetzhaftigkeit der geistigen Entwicklung führt aber zugleich auch zu einer genaueren Bestimmung des pädagogischen Weges. Als wesentlichsten Ertrag der

jugendkundlichen Bemühungen darf man heute die Begründung der Forderung der Stufengemäßheit aller bildnerischen und erzieherischen Einflüsse bezeichnen. Der Begriff der Stufengemäßheit ist geradezu ein pädagogisch-psychologischer Zentralbegriff geworden. Wollen wir die Folgerungen aus unseren Ergebnissen für das Gebiet der pädagogischen Psychologie ziehen, dann empfiehlt es sich, deutlich zu machen, welchen besonderen Inhalt die Forderung der Stufengemäßheit unter der Erkenntnis der Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung gewinnt.

Die pädagogische Psychologie war im Anfang ihrer Entwicklung vorzugsweise experimentelle Pädagogik. Sie suchte auf empirischem Wege festzustellen, wie bestehende unterrichtliche und erzieherische Forderungen leicht und erfolgreich in der Praxis realisiert werden könnten. Auf eine grundsätzliche Prüfung der Berechtigung der Anforderungen, die die Schule an den Schüler eines bestimmten Alters stellte, wurde dabei verzichtet. Nur die Mittel der Didaktik standen in jener Zeit zur Diskussion. Die Frage nach dem Wie der unterrichtlichen Gestaltung drängte sich gegenüber der Frage nach dem Recht der unterrichtlichen Forderung in den Vordergrund. Und weil man sogar hoffte, allgemeingültige, d. h. für alle Alters- und Entwicklungsstufen gleich brauchbare Anweisungen auf experimentell-pädagogischer Grundlage gewinnen zu können, trat die Frage nach der Stufengemäßheit bei der Erforschung der methodischen Mittel mehr als zu erwarten in den Hintergrund.

Erst als die Jugendkunde sich zu einer selbständigen Disziplin entwickelte und genauere Einsichten in den Entwicklungsgang des Kindes und des Jugendlichen lieferte, schien die Zeit für eine grundsätzliche Überprüfung der pädagogischen Forderungen vom kindespsychologischen Standpunkt aus gekommen. Und manchem Jugendforscher schienen die Ergebnisse seiner Untersuchungen so maßgebend, daß er unbedenklich Folgerungen für das Was und Wie der pädagogischen Praxis abzuleiten versuchte. So mußte der Eindruck entstehen, als wenn die Jugendkunde nun den Anspruch erhöbe, im Gebiete der Erziehung allein gehört zu werden. Dabei konnte jedoch die Beschaffenheit der Jugendkunde nicht über das Unberechtigte dieses Anspruchs hinwegtäuschen. Sie selbst besaß noch keine umfassende Kenntnis des gesamten Jugendalters und mußte daher notwendig Forderungen verabsolutieren, die bei umfassenderer Erkenntnis der gesamten Jugendentwicklung ihre Relativität sicher hätten erkennen lassen. Überdies aber stand die Jugendkunde noch zu sehr in Abhängigkeit von der Psychologie jener Zeit, die in ihrer rationalistischen Haltung Probleme und Methoden bevorzugte, die allenfalls auf das intellektuelle Leben des Erwachsenen sinnvoll angewendet werden konnten. So führte die Jugendkunde zu einer Überschätzung der intellektuellen Entwicklungsanlagen des Kindes, und nur in den Gebieten, in denen die Besonderheit kindlichen Seins auf Grund jugendkundlicher Forschung deutlich erkannt worden war, konnte die päd-

agogische Psychologie auf die Ergebnisse der Jugendkunde mit tatsächlichem Erfolge zurückgreifen. So blieb, kritisch betrachtet, die positive Wirkung der Jugendkunde auf einige Fachgebiete beschränkt, die, wie die Gebiete der Ausdrucksgestaltung durch Bild und Sprache, die eigentümliche Leistungsfähigkeit des jungen Menschen deutlich unter Beweis gestellt hatten.

Auch als man dann dazu überging, Stufen der geistigen Gesamtentwicklung des Kindes herauszuarbeiten, wirkte sich die Bedingtheit der Jugendforschung zunächst noch aus. Infolge der schon erwähnten einseitigen Bevorzugung der intellektuellen Leistungsmöglichkeiten des Kindes ließ sie immer noch den Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem als vorwiegend quantitativ bestimmbar erscheinen. Mehrten sich auch damals schon die Stimmen derer, die sich gegen die Neigung wendeten, das Kind als kleinen Erwachsenen zu betrachten, so wurde der Nachweis der qualitativen Eigenart kindlichen Seins überzeugend doch erst erbracht, als einerseits die gefühlsdurchwirkte Ganzheitlichkeit und Unmittelbarkeit der kindlichen Umwelterfahrung und andererseits in den eidetischen Phänomenen eine charakteristische Jugendeigentümlichkeit von spezifischer Leistungsfähigkeit erkannt worden waren. Die Erfahrung der ursprünglichen Ganzheitlichkeit kindlichen Erlebens führte zu einer Wiederentdeckung und vertieften Erkenntnis der Lebensarbeit Friedrich Fröbels, die eidetische Forschung zu ganz konkreten entwicklungspsychologischen Ansätzen allgemeinster Art, die einen vertieften Einblick in die allmähliche Differenzierung ursprünglich einheitlicher Mittel der geistigen Umweltbemächtigung erbrachten (E. Jaensch).

Von nun an konnte mit höherem Recht die Besonderheit kindlichen Seins, zu deren Erkenntnis auch das genauere Studium der Reifezeit erheblich beigetragen hatte, behauptet werden. Und die grundsätzlichen Voraussetzungen für die Verwirklichung einer stufenbestimmten Pädagogik waren nun gegeben.

Unsere Betrachtung sucht gerade hinsichtlich dieses Fragenkreises einen Schritt weiterzukommen. Sie differenziert die verschiedenen Stufen der geistigen Entwicklung des Kindes nicht mehr quantitativ; sie sucht vielmehr nachzuweisen, daß jeder neue Entwicklungsfortschritt durch eine qualitativ andere Begegnung des sich entfaltenden Geistes mit der Umwelt bewirkt werde. Sie bemüht sich überdies festzustellen, daß die jeweilige, qualitativ bestimmbare Entwicklungsstufe darüber entscheidet, wie das Weltbild des Kindes beschaffen sei. Sie läßt erkennen, daß jede Stufe alle Einwirkungen der Umwelt, einbezogen die des objektiven Geistes, nur so zu erfahren und zu beantworten gestattet, wie die erreichte Entwicklungshöhe es erlaubt.

Daraus folgt aber, daß jede pädagogische Einwirkung, die in bildnerischer Absicht an das Kind herankommt, erst dann Erfolg verspricht, wenn sie der Erlebnishaltung des Kindes genügend Rechnung trägt. Das Kind erscheint nun nicht mehr als ein Wesen, das nur in geringerem Umfang und mit entsprechend geringerer geistiger Kraft zur Auseinandersetzung mit den

bildenden Einwirkungen der Umgebung imstande ist; die Verschiedenheit der einzelnen Stufen ist vielmehr eine Andersartigkeit, und es läßt sich nicht einmal behaupten, daß der Reichtum und die Tiefe der Erlebnisse, die Kindern jüngeren Alters möglich sind, hinter dem Reichtum und der Tiefe dessen notwendig zurückbleiben müsse, was der Erwachsene zu erleben vermag. Begegnete uns doch am Anfang der kindlichen Entwicklung eine ursprüngliche Fähigkeit, das Wesen der Dinge und Personen unmittelbar an ihrer Erscheinung zu erkennen, die auf späterer Stufe der Entwicklung nicht allzu vielen mehr zur Verfügung steht. Und zeigte doch auch das magische Deuten des Kindes eine setzende Kraft, die Denken und Tun zugleich in ihre Botmäßigkeit zwingt. Ebenso aber auch offenbarte die Stufe des mythischen Erlebens einen schöpferischen Reichtum produktiver Gestaltungskraft, der uns verstehen läßt, wie das Kind in freien Märchenerzählungen und bildhaften Gestaltungen, aber auch in der Sicherheit seines ästhetischen Urteils Leistungen zu vollbringen vermag, die uns mit einem gewissen Recht erlauben, von einem „genialen Alter" des Kindes zu sprechen.

4. Zeigen schon diese kurzen Hinweise, wie verschiedenartig die pädagogischen Bezirke aussehen müssen, in denen sich stufengemäße bildnerische Arbeit innerhalb der Kindheit erfolgreich zu betätigen vermag, so mögen die nun noch folgenden thesenartigen Aufstellungen weitere Folgerungen aus unserem entwicklungspsychologischen Ansatz in Kürze formulieren.

Die Pädagogik der Vergangenheit mußte, weil sie aus der Fülle der dem Kinde zur Verfügung stehenden geistigen Wirkungs- und Arbeitsformen die Mittel der rationalen Erkenntnis einseitig bevorzugte, den Charakter der Entwicklungsstufe des Kindes um so mehr verfehlen, je mehr sie frühere Altersstufen in Pflege nahm. Dagegen erlangt vom Standort unserer Betrachtung aus die vorwissenschaftliche Pädagogik der Mutter, des Hauses und der Kindergemeinschaft einen höheren Geltungsgrad und eine größere sachliche Berechtigung, als man sie ihr bisher meist zuzugestehen bereit war.

Für die planmäßige Erziehung der Schulen wird es in Zukunft darauf ankommen, daß sie nicht nur von der jeweiligen besonderen Welt des Kindes wissend Kenntnis nimmt, sondern daß sie sich der Mittel bedient, die der Struktur des Kindes entsprechen. Erst dann kann das pädagogische Wirken sich so unmittelbar dem Erlebnismodus des Kindes angleichen, daß zwischen der zweckgeleiteten pädagogischen Sphäre und der außerschulischen Erlebnissphäre des Kindes kein unüberbrückter Gegensatz mehr klafft, mindestens, soweit die Weisen der Darstellung und Deutung der Erlebnisinhalte in Betracht kommen.

Da unsere Betrachtung überdies ergeben hat, daß jede Stufe der geistigen Entfaltung bei unseren Kindern ihre eigentümliche Zeit besitzt, dürften

sich Formen und Mittel der bildnerischen Einwirkungen finden lassen, die dem Entwicklungsstand ganzer Klassen in höherem Grade angemessen sind als diejenigen, deren sich heute die Schule noch weithin bedient. Welche Fortschritte hier durch kindgemäßere Gestaltung des Unterrichts zu erzielen sind, das zeigen die jüngeren wesentlichen Leistungen praktischer Pädagogik, wie sie uns in der ganzheitlichen Lesemethode Kerns, in seiner ebenfalls ganzheitlich orientierten Rechtschreibelehre, in der Ausnutzung der phantastischen Produktionskräfte des Kindes bei Wittmann, in den Versuchen neuerer Methodiker im Gebiete des bildhaften Gestaltens und in R. Petermanns Begründung einer gewachsenen Raumlehre überzeugend entgegentreten.

Beschreitet man diese Wege, dann bringt die Erfüllung der Forderung der Stufengemäßheit ganz von selbst eine verstärkte Pflege der tieferen Schichten des Geistigen mit sich. Physiognomisches Schauen, magisches Deuten und mythisches Gestalten erweisen für eine solche Betrachtung ihren eigentümlichen pädagogischen Gehalt ebenso wie die vorrationalen praktischen Bezüge zur Umwelt. Rückgriff auf diese Frühformen des Geistigen erscheint dann nicht mehr als Entfernung von der wahren Aufgabe der Schule, sondern als notwendiger und bedeutsamer Durchgang durch vorgezeichnete Entwicklungsstufen, der jede vereinseitigende Verfrühung grundsätzlich überwindet.

Eine pädagogische Arbeit, die die Frühformen der geistigen Entwicklung, statt sie zu zerstören, in fruchtbare Pflege nimmt, läßt die Frühschichten unseres geistigen Seins zu einer stärkeren Entfaltung kommen, als es die Schule der Vergangenheit je gestattete. Für diese Frühschichten aber besteht eine dichte Vermählung geistiger Gehalte und seelischer Erlebnisformen, so daß ihre Pflege den Fortschritt der geistigen Entwicklung enger als bisher mit der Entwicklung der seelischen Kräfte verbindet.

Gerade in solcher Verbundenheit aber erscheint uns die wichtigste Voraussetzung dafür gegeben, daß der Geist nicht mehr „Widersacher der Seele" wird. Je enger das geistige Leben auch für die Schule mit den biotischen und seelischen Kräften der kindlichen Entwicklung verbunden wird, desto mehr können wir erwarten, daß auch für das spätere Leben das geistige Sein des Menschen seine organische Verwurzelung in den tiefsten Grundschichten seines Seins nicht verliert. Damit ist aber zugleich dann eine der wesentlichsten Voraussetzungen für eine Gesunderhaltung des geistigen Lebens überhaupt erfüllt.

Solche stärkere pädagogische Betreuung der Frühformen der geistigen Entfaltung vermag lebendige produktive Kräfte, die mit eigentümlicher Stärke im unverbildeten Kind hervorbrechen, auch für das spätere Leben zu erhalten. Eine lebensnahere Berührung mit der konkreten Umwelt, eine mehr vom Gegenständlichen her bestimmte Weise des Denkens, eine Erhaltung der instinktiven Kräfte der Seele und eine vollkommenere Überwindung des

Formalismus, der aus einseitiger Pflege wurzellos gewordenen Geistes erwachsen muß, werden die Früchte solcher Pädagogik sein.

Wer sich darüber hinaus vergegenwärtigt, in wie mannigfaltigen Formen die Frühstufen geistiger Entfaltung im ganzen des Volkes noch wirksam sind und die Lebenshaltung der breiteren Schichten bestimmen, wird zu der Überzeugung kommen, daß Pflege solcher Frühformen des menschlichen Geistes zu einer engeren Verbindung des funktionalen und intentionalen pädagogischen Geschehens führen muß. Damit ist aber zugleich auch gezeigt, welche hervorragende Bedeutung eine Erziehung dieser Art für die Aufgabe geistiger Volkeinung besitzen muß. Sie erhält in dem Menschen, auch in dem, der zu den höchsten Stufen geistigen Lebens emporsteigt, die Seh-, Erlebnis- und Schaffensweisen, deren sich vorzugsweise die Schichten des Volkes bedienen müssen, die zu gleicher Höhe der geistigen Entfaltung nicht emporzusteigen vermögen. Wo solche Erhaltung erreicht wird, da entfällt die Gefahr der Entfremdung der „geistig führenden" Schichten gegenüber dem Leben und Verstehen des eigenen Volkes. Und von allen Gliedern des Volkes verstanden werden, bedeutet für einen so gebildeten Menschen keine unlösbare Aufgabe.

Wir dürfen auch hoffen, daß eine stufengemäße Erziehung, wie wir sie hier fordern, im Erwachsenen die Kräfte jugendlicher Geisteshaltung lebendig erhält. Ihre Sicherung und Pflege allein vermag ein Volk vor Überalterung, Greisenhaftigkeit, Lebensfremdheit, Formalismus und unechtem Doktrinarismus zu schützen. „Die Jugend der menschlichen Seele in Erziehung wiederherstellen, o welch ein Werk" (J. G. Herder).

* *

Kind und Landschaft.

Von Ernst Krebs.

Das Verhältnis des Kindes zur Landschaft ist im ganzen bisher nur wenig untersucht worden. Ohne Zweifel deshalb, weil befriedigende Methoden für eine erschöpfende Untersuchung dieses außerordentlich komplizierten Verhältnisses nicht zur Verfügung stehen. Wer sich die Untersuchung dieses Verhältnisses gleichwohl zur Aufgabe stellt, tut gut daran, sich gegenwärtig zu halten, daß die eigentümlich stimulierende Wirkung, die die Landschaft auf das Kind ausübt, mehr in seinem Gesamtverhalten, in seiner emotionalen Erregung, der Steigerung seiner Lebensfreude, in einem eigentümlichen Kraft- und Gehobenheitsgefühl und in einer Erhöhung seiner Aktivität zum Ausdruck kommt, als in den Niederschlägen, die kindliche Erzählungen, schriftliche Berichte und bildhafte Darstellungen bieten.

Immerhin vermag das Studium mündlicher und schriftlicher Wanderberichte, von Skizzen und Zeichnungen doch schon zu zeigen, ob die unbedingt notwendigen Voraussetzungen für einen mehr entwickelten Naturgenuß beim Kinde vorhanden

sind: geöffnete Sinne, wache Aufmerksamkeit und treues Erinnerungsvermögen. Darüber hinaus aber glauben wir behaupten zu dürfen, daß doch auch schon in den Berichten, die Kinder der höheren Altersstufen der Volksschule über ihre Begegnung mit der Landschaft liefern, die geistigen Reflexe ihrer Ergebnisse, die formulierbaren Äußerungen sich entwickelnden Naturgenusses, zu beobachten sind.

Im folgenden soll über Naturschilderungen Dresdener Volksschulkinder des 8. Schuljahrs berichtet werden, die auf Einladung des „Deutschen Vereins für Volkshygiene" sich auf dem Wege des Wettbewerbs die Teilnahme an einer 14tägigen Ferienwanderung in das Riesengebirge „erschreiben" konnten. Die Kinder hatten in Form eines Aufsatzes die Frage zu beantworten: „Wie willst du einen Sommertag in nächster Nähe Dresdens verbringen, um deiner Gesundheit recht zu dienen?" Zur Anleitung diente noch der Hinweis: „Du sollst zeigen, daß du irgendeinen Teil der Umgebung Dresdens gut kennst. Daher möchtest du den Weg möglichst auch nach seinem landschaftlichen Aussehen beschreiben und sollst du begründen, warum du den Plan so und nicht anders gestaltest."

Damit aber die Grundlage dafür noch etwas breiter wurde, haben noch eine 1. Knaben- und eine 1. Mädchenklasse zweier benachbarter Schulen dieselbe Aufgabe unter den gleichen äußeren Voraussetzungen gelöst, so daß die ursprünglichen Zahlen von 63 Knaben- und 72 Mädchenaufsätzen aus 31 Schulen auf 93 + 95, also 188 Arbeiten aus 33 Schulen sich erhöhten. Daß knapp 200 Arbeiten nicht genügen, um allgemeingültige Erkenntnisse abzuleiten, ist selbstverständlich. Immerhin ist ein Vergleich von auch nur knapp 200 Arbeiten nicht uninteressant und gibt Fingerzeige für weitere Untersuchungen auf diesem Gebiete. Unter sämtlichen 188 Kindern stammten 23 aus höheren Abteilungen der Volksschule, was deshalb hervorzuheben ist, weil die Oberklassen vieler, wohl der meisten Volksschulen, durch Abgang der befähigteren Kinder in höhere Schulen und höhere Abteilungen in ihren Durchschnittsleistungen hinter denen der Grundschulklassen des ersten bis vierten Schuljahres zurückstehen. Doch war das Zahlenverhältnis der Kinder aus diesen Klassen zu denen aus Normalklassen unter den Preisträgern kaum besser als das aller an der Preisarbeit Beteiligten aus den beiden Gruppen.

Interessant ist zunächst, besonders für den Kenner Dresdner Verhältnise die Wahl des Zieles: bei 77 Ausflügen sollte irgendwo gebadet werden. Aus dieser bei über 40% der Kinder bestimmenden Absicht erklärt sich auch, daß die Wegbeschreibung manchmal recht kurz geworden ist; die Wanderung war ja nur das Mittel zum Zweck, und das Hauptinteresse erstreckte sich auf das Erholen und die mancherlei frohen äußeren Erlebnisse dabei. Trotzdem haben von allen 188 Kindern nur 6,9% gar nichts über den Weg zum Ziel und die Landschaft am Weg und in der Ferne und 13,8% zwar vom Weg, aber nichts über seine engere und weitere landschaftliche Umgebung geschrieben; 10,6% erwähnen gar nichts über den Weg, 20,2% nichts über die Landschaft am Weg und allerdings 78,1% nichts über die Landschaft in der Ferne. Es liegt die Frage nahe, ob Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen zu beobachten waren. Darüber gibt folgende Übersicht Aufschluß:

Am meisten auffallend ist die verschiedene Obacht auf die Landschaft am Weg: 22,5% Knaben und 17,8% Mädchen unter allen 188 Kindern, bzw. 31,7% Knaben und 20,8% Mädchen unter den an der Preisarbeit Beteiligten

haben sich nicht darauf besonnen, bzw. diesen Teil ihrer Aufgabe vergessen. Daß man aber aus diesen 4 Prozentzahlen nicht schließen darf, daß Mädchen im allgemeinen aufmerksamer wanderten, lehren die Zahlen aus den beiden Klassen: die Knaben, die in 4 Jahren in gleicher Weise mit demselben Lehrer gewandert sind, übertreffen die Mädchen, indem der Weg zum Erholungsort mit Straßennamen usw. von allen und das Aussehen der Straßen und Wege rechts und links von fast allen beschrieben worden ist, während ihr Interesse für die Ferne geringer als das der Mädchen gewesen ist. Daß abgesehen von der Gegend, die u. U. Fernblicke nicht immer oder kaum gestattet, das Radfahren einen Teil der Schuld getragen haben kann, dürfte nicht ganz ausgeschlossen sein: die Arbeiten der 12 Knaben und 5 Mädchen, die zu Rad ihr Ziel erreicht haben, gehören mit zu den 6,9 bzw. 13,8% der Berichte, die nichts oder sehr wenig vom Weg zum Ziel und der Landschaft am Weg und in der Ferne erzählen. Daß die Führung einflußreich ist, wird in anderem Zusammenhang nochmals berührt werden. Es wäre nicht ausgeschlossen, daß es i. a. Mädchenart ist, beschaulicher zu wandern und, wenn auch in diesem Lebensalter nur in Ausnahmefällen, sogar ab und zu von selbst Rückschau zu halten.

So schreibt Lotte L., 78. höh. Abt., vom Weg nahe der Wahnsdorfer Wetterwarte:

„Nach dem Worte Goethes ‚Kehre dich um, von diesen Höhen nach der Stadt zurückzusehen' handelten wir: vor uns breitete sich der dunkle Waldsaum aus, unterbrochen von dem Grün der Birken, und dahinter die roten Ziegeldächer. Aber der Fernblick sollte am Spitzhaus noch schöner werden . . ."

Und eine andere (Hilde W., 13.) berichtet nüchterner vom Weg nach dem Waldteich:

„Noch einmal schauen wir auf die Stadt zurück, und dann wird weiter marschiert. Auf die Pappelallee am Heller blicken wir zurück und freuen uns, das Schwerste hinter uns liegen zu haben".

Bemerkenswerte Erscheinungen beim Auffassen des Landschaftlichen werden deutlich, wenn man folgende 4 Beispiele vergleicht, die alle absichtlich den Berichten über Waldteichfahrten entnommen sind.

I. Heinz O., 54., Sohn eines Faktors, der oft seinen älteren Bruder im Wochenendhäuschen besucht, schreibt:

„Ich fahre mit der Straßenbahn nach dem Wilden Mann. Von da aus laufe ich ein Stück durch die Heide, dann kommt man an Glasewalds Ruhe vorbei, von da aus gelangt man dann nach dem Ort Wilschdorf. Von hier kommt man nachher an die Wilschdorfer Teiche."

II. Heinz H., 56., Sohn eines Korrektors, berichtet:

„Wir trafen uns am Wilden Mann. Der Weg führte ein Stück auf der Großenhainer Straße entlang. Es dauerte aber nicht lange, da hatten wir die Glasewaldstraße, welche rechts von der Großenhainer Straße abgeht, erreicht. Nun ging es durch Wald, nach einer kurzen Zeit hatten wir die Anhöhe erstiegen, welche aus dem Kessel auf die Höhe führt. Jetzt ging es auf einem Feldweg nach Wilschdorf. Danach wanderten wir auf einer Apfelallee, wo es abwechselnd bergauf und bergab geht, nach dem Teich. Links und rechts war die Allee von Feldern umgeben. Als wir am Teich ankamen, bezahlten wir unseren Eintritt . . ."

III. Horst Sch., 28., aus Trachenberge, ein Kaufmannssohn, erzählt:

„Nicht weit von unserer Wohnung liegen die Waldteiche in einer wunderschönen Gegend. . , . Ich gehe die Großenhainer Straße bis zum Wilden Mann hinauf. Am W. M. ist die Endhaltestelle der Straßenbahnlinien 3 und 6. Dann gehe ich den Wilder Mann-Berg hinauf. Rechts hinüber geht es auf den Heller und zum Tennisplatz, oben ist

links das Bergrestaurant, und rechts den Weg geht es zum Café Waldesruh' und zum Luft- und Schwimmbad Glasewalds Ruhe. Ich gehe aber die Staatsstraße weiter und habe jetzt rechts und links von mir Hochwald. Nach 15 Minuten komme ich nach der Bahn- oder Baumwiese. Rechts von mir ist eine große Wiese, und links ist eine Schonung. Dann gehe ich weiter den Boxdorfer Berg hinauf bis nach Boxdorf. Links von mir ist ein Abhang, und unten ist ein Steinbruch. In Boxdorf zweige ich rechts ab und gehe nun den Feldweg entlang, auf dem ich dann zuletzt an die Waldteiche komme. Links und rechts sind Korn-, Weizen- und Kartoffelfelder. Bald bin ich an den Teichen.

IV. Hans A., 11., Sohn eines Packers, aus der Altstadt, schreibt:

„. . . bin ich am Wilden Mann angelangt, gehe ich die Landstraße hinauf am Waldrande entlang. Es ist kein Genuß, denn Autos fahren mit ungeheurer Schnelligkeit hinauf und wirbeln den Schmutz und Staub auf, daß man fast keinen Atem bekommt. . . . Ich biege in den Wald ein und gehe ein ganz großes Stück Weg. Es wird immer ruhiger um mich, und die Luft wird rein. Es riecht wunderbar nach Waldluft. . . . Hier ist eine Erholungsstätte für Lungenkranke . . . In diesem Gelände fließt ein kleines Bächlein, das Verlorene Wasser. Woher es den Namen hat, weiß ich nicht. Es hat sich ein ziemlich tiefes Flußbett gegraben. Es besteht aber nur aus Sand. Bald trete ich aus dem Walde heraus, und vor mir liegen Wiesen und Felder. Am Rande der Straße sind Kirsch-, Birnen- und Apfelbäume gepflanzt. Sie stehen in voller Blüte, so daß es ein Genuß ist, den Duft einzuatmen. In der Ferne sehe ich die roten Dächer der Häuser von Boxdorf und den hohen Turm der Wetterwarte. Jetzt sehe ich Wilschdorf, ein ziemlich großes Dorf. Ich biege jetzt in die Haupt- und dann in die Obere Waldteichstraße. Jetzt liegen vor mir wieder Wiesen und Felder. Das Korn ist schon ziemlich hoch, der Hafer ist auch schön gewachsen, die Kartoffeln werden bald blühen. In der Ferne sehe ich große Wälder, sie sehen nicht grün, sondern blau aus. Die Lerche steigt jubilierend der Sonne entgegen, die Grillen hört man im Grase zirpen, die Mücken tanzen und spielen im warmen Sonnenschein. Bald bin ich am oberen Waldteiche angelangt. Hier ist ein großer Wald mit herrlicher Luft".

Die Zunahme der Güte dieser Arbeiten ist unverkennbar: I begnügt sich mit Namen und dem Wort „Heide" als Landschaftsbeschreibung, II beachtet vor allem auch die räumlichen Verhältnisse und sieht Wald, Apfelallee und Feld, III kennt einen benachbarten Zugang räumlich sehr gut und unterscheidet Hochwald und Schonung und verschiedene Arten von Feldern, IV endlich übertrifft II und III, die viel näher Wohnenden, „Eingeborenen", an Genauigkeit und Ausführlichkeit in auffallender Weise; er schaut auch in die Ferne, sieht Farben — rote Dächer, große, blaue Wälder — und hört die Stimmen der Natur. Als einziger Knabe aus einer Normalklasse, drei andere stammten aus der höheren Abteilung, hatte er sich einen Preis errungen.

Arbeiten der Mädchen hätten sich ebenfalls so abgestuft anführen lassen, wenn auch die besten aus dieser Gruppe der Waldteichfahrten nicht so sachlich genau sind — verhältnismäßig genommen — und durch Hervorhebung des Räumlichen sich nicht so auszeichnen wie die der Knaben. Statt dessen weisen sie andere Vorzüge auf:

„Auf der Straße durch Wilschdorf sehen wir auch viel, was es in unserer Stadt nicht gibt. Kleine Dorfhäuser schmücken die Straße. Auf einem Hause haben die Störche ein Nest gezimmert. (?) Jetzt sind wir am Feldweg. Das Korn wird vom Morgenwind leise hin und her gewiegt. Die Lerche steigt auf und singt ihr Lied. 'Siehst Du die Fahne vom Waldteich?' . . ."

So schreibt Hilde W., 13., die den Rückblick liebte, und Lotte L., 5., höhere Abteilung, erzählt vom „schmalen Feldweg" hinter Wilschdorf:

„So weit das Auge blickt, überall reiches Korn, das sich unter der Last der Körner neigt. Nur am Horizont hebt sich der dunkelgrüne Wald von dem wolkenlos blauen Himmel ab. Fern schon winkt uns die Fahne des oberen Waldteiches entgegen".

Diese beiden Ausschnitte geben Fingerzeige, noch anderes in der kindlichen Auffassung, Erinnerung und Darstellung zu beachten, wie die Freude an Dingen von anderer und neuer Art, am Bewegten neben dem Starren und Ruhenden in der Landschaft, am Spiel des Lichtes und der Farben. Nur wenige sind es, die schon beim Erwachen den Sonnenschein begrüßt haben. Aber auch hier besteht zwischen Knaben und Mädchen ein charakteristischer Unterschied in der Darstellung; wenn z. B. Margarete O., 40. (höhere Abteilung), sich von der Mutter fragen läßt: „Merkst du nicht, wie vorwitzige Sonnenstrahlen dich kitzeln?" und Lotte B., 13., beginnt: „Die Sonnenstrahlen springen lustig über die Bettdecke", während Heinz W., 5. (höhere Abteilung), berichtet: „Die Sonne scheint mir gerade ins Gesicht." Wenn auch ein großer Teil dann im Freien die Sonne schätzt, sonnige Lagerstätten aufsucht, ebenso aber auch über schattige Wege und Ruheplätzchen sich freut, so sind's doch nur ganz wenige, die das Spiel des Lichtes auch im Geist noch schauen — „Schon glitzern die Wasser zu uns herüber." „Ein Bächlein läßt sein silbernes Band im Sonnenlichte glänzen." „Wie das Staubecken in der Sonne leuchtet!" „Wie gleißten die Flügel (startbereiter Flugzeuge) in der Sonne!" — und ebenso wenige unter den vielen Frühaufstehern, die den Tau beobachtet haben; nicht einmal liest man etwas von der Freude über seinen Glanz und seine Farbenpracht im Sonnenlicht; das feuchte Gras verbot die Rast!

Wesentlich größer ist die Zahl derer, die Farben in der Landschaft geschaut und sich daran erinnert haben; doch fehlt noch in der größeren Hälfte der Arbeiten jeglicher Hinweis auf irgendwelche farbige Erscheinungen. Für die Mädchen dürften sie augenfälliger gewesen sein als für die Knaben: 42 Mädchen und 29 Knaben bezeichnen mindestens einen Gegenstand auch nach seiner Färbung; doch sind Häufungen ziemlich selten, zumal schon die Zahl der Farben so klein ist wie auf den Bildern ältester Maler: grün, blau, rot, gelb, weiß, schwarz, grau, braun, silbern, golden und einige Abstufungen sind gesehen worden; einige haben das Nebeneinander freudig empfunden:

„Links sahen wir die Heide in ihrem frischen Grün, und rechts lag unter einem blauen Himmel mit in ihrer Blütenpracht glänzenden Obstbäumen die Schönfelder Hochfläche. Wie aus einem Meer weißer Blüten ragte der Gönnsdorfer Turm empor . . ."

„Durch das eintönige Schwarz des Waldes (am Wilisch) leuchtete das maienfrische Grün der Birken, sowie der Maiwuchs der Kiefern. Um aber das Bild noch schöner zu gestalten, leuchtete ein Weg, der mit Rotliegendem beschottert war, hindurch."

Selbstverständlich wird Grün, „das dem Auge wohltut", am meisten und in verschiedensten Abtönungen bezeichnet, vor allem an den Birken gerühmt; viel seltener wird Blau für Himmel, Äther, Wasser, je einmal nur für Dunst (beim Auto) und für Kornblumen, zweimal auch für fernen Wald erwähnt; Rot ist am Abendhimmel mit seinem Sonnenball, an Häusern und Dächern und an einem Eichhörnchen, an „knallroten Backen" der Bauernkinder gesehen und bei der Heimkehr an den eigenen „geröteten Wangen" bemerkt worden; „rötlicher Himmel" und „rötliche Säulen der Kiefern" haben zwei schon empfindsamere Augenpaare geschaut wie auch eine „rotblättrige Buche". An ihren

Schwestern sind „die grauen Stämme" aufgefallen, zwischen denen „eine grüne Rasenfläche hindurchlugte, auf der gefleckte Kühe weideten". Gelb nennt nur ein Knabe, der goldgelber Sonnenstrahlen sich gefreut hat, und Gold nur ein Mädchen, das „schmale Wege zwischen goldenem Korn" der Landstraße vorzieht. Segelnde weiße Wolken, winkende weiße Tücher, frischweiße Decken auf den Gartentischen der Mühle haben ebenfalls Mädchen beobachtet, die weißen Essen des Arsenals ein Knabe. Das Schwarz des Waldes, der Schornsteine und das Grauschwarz der Dächer, das Grau des trüben Elbwassers, der Häuser, das Bunte eines Schmetterlings und eines Gesamtbildes der Felder, das Dunkel der Fichten und Kiefern, des Waldsaumes, im Innern des Turmes und eines Tunnels sind nur ganz vereinzelt erwähnt; dagegen ist es sehr vielen, vor allen den Badenden, äußerst wichtig, braun gebrannt heimzukommen, auch wenn die Haut vorher geschmerzt hat und erst recht rot gewesen ist.

Überblickt man diese Zusammenstellung, die nicht etwa nur eine Blütenlese ist, so erscheint sie dürftig, zumal ja nur die knappe Hälfte der 188 Aufsätze Farbenbezeichnungen enthält. Daß bei einem ruhigen Überarbeiten der Entwürfe hier und da noch ein schmückendes Beiwort hinzugefügt worden wäre, ist nicht ausgeschlossen; doch dürfte dann der Wert der Arbeiten für eine solche Untersuchung schon nicht mehr so groß sein wie der von Berichten, die als „freie Aufsätze" in einem Zuge hingeschrieben worden sind.

Sie verraten aber noch auf andere Weise, ob ihre Verfasser „Augenmenschen" mit zugleich feinerem Sprachempfinden oder nüchterne Berichterstatter mit Alltagssprache waren. Hauptwörter wie: Waldessaum — Pappelallee, Verbindungen wie: alte Kirche (Hosterwitz) — altertümliche Mühle — riesige Kastanien — eine mächtige Buche — kniehohes Gras — breitkronige Bäume — blumenbewachsene Wiesen oder ausgewählte Tätigkeitswörter: Korn, leise hin und her gewiegt — Korn neigte sich — Turm ragt empor — hohe Bäume ragen zu beiden Seiten der Straße empor — Schilf guckt aus dem Wasser — Weg biegt rechts ab — mit Rotliegendem beschottert — von frischgrünen Birken umsäumter Platz — weiße Wolken segeln — Turmfalke kreiste, schoß herunter — Lerche stieg auf — Forellen schießen blitzschnell — Frösche springen in das Schilf u. a. sind Beweise dafür, daß manche Einzelheit in der Landschaft, Ruhendes und Bewegtes, aufmerksam beobachtet und mit einem treffenden Ausdruck bezeichnet worden ist; aber auch Ausschnitte aus der Landschaft am Wege oder in der Ferne haben sich mit ihren Einzelvorstellungen gut eingeprägt.

Heinz Fr., 24., höhere Abteilung, erzählt aus Loschwitz:

„Die Steinmauern waren wunderbar mit Moos, Steinbrech und anderen Mauergewächsen bewachsen, und über ihnen standen blühende Obstbäume, Flieder, Magnolien und Mandelbäumchen ... Da lag an der einen Seite die Sächsische Schweiz, vom Elbstrom durch flossen, auf der anderen Seite erblickte man die Stadt selbst mit ihren vielen Türmen und Kuppeln, begrenzt von dem Windberg, der auf der einen Seite steil abfiel und auf der anderen Seite allmählich in den anderen Hügeln zerfließt."

Wieviel plastischer ist eine solche Darstellung als allgemein gehaltene Sätze wie die folgenden, die nicht weit entfernt von Redensarten sind:

„Wir hatten eine wunderbare Aussicht" — „Ich freue mich an der landschaftlich schön gelegenen Gegend" — „Eine herrliche Aussicht bietet sich meinen Augen".

Bei den zwei als gut erwähnten Beschreibungen, die keiner preisgekrönten Arbeit entnommen, trotzdem aber beachtlich sind, war die in der Aufgabe gestellte Bedingung, gute Kenntnis eines Teils der Dresdner Umgebung (s. o.), durch vermutlich häufige Besuche bei Verwandten erfüllt, außerdem aber auch die elterliche Begleitung vielleicht nicht ganz ohne Einfluß auf das Aufmerken, Erleben und Gestalten. Denn der Lehrer beobachtet ja nicht selten, daß Kinder einen sehr wenig inhaltreichen Bericht, z. B. von Sonntags- oder Ferienerlebnissen geben, bei denen sie ohne geistige Führung waren, auch wenn sie mit den Eltern gegangen sind, während sie von einer Schulwanderung, bei der ihnen für vieles die Augen geöffnet worden sind, getreulich und ausführlich von allerhand Geschautem erzählen.

Solche empfängliche ältere Kinder gewinnen schließlich auch Sinn für Erscheinungen, die, wenn sie nicht ganz absonderlich sind, erst zuletzt ins Auge fallen und daher nur von einem noch kleineren Teile als die Farben und Bewegungen in der Landschaft erfaßt werden, für Räumliches, Dreidimensionales, für Formen. „Wer Formen sieht, kann in der Modellierung eines Hohlweges, eines Raines eine Welt voll Reizen finden", meint schon Fr. Ratzel in seinem Werke „Die Erde und das Leben" übereinstimmend mit Fr. Th. Vischer, dem großen Lehrmeister der Ästhetik aus dem 19. Jahrhundert. Anzeichen dafür, daß solche Erscheinungen sich eingeprägt haben, sind, wenn man auch die einfachsten Hinweise einbezieht, nicht selten vorhanden; begreiflicherweise werden Steigungen zuerst, besonders auch von den Radfahrern, wirklich „empfunden"; „steil ansteigende Hänge an beiden Talseiten" — „eine kleine, ganz enge Schlucht" — „Höhen zu beiden Seiten" — „allmählicher Abfall einer Wiese" — „sie senkt sich zum schmalen Tale" — „der Zickzackweg zum Wolfshügel hinauf" — das Bergauf- und Bergabfahren des Autobusses und die große Kurve von Possendorf, dabei dreimaliger Fernblick auf Dresden — die Lage der Zschoner Mühle und von Glasewalds Ruhe in einem „Kessel" u. a. Erscheinungen in der Bodenform sind nicht unerwähnt geblieben. Im ganzen ist aber ihre Zahl klein, so daß man noch nicht entscheiden möchte, daß hier Knaben vor Mädchen sich auszeichnen, während beim Erfassen der Färbung in der Landschaft die Mädchen anscheinend empfänglicher sind. Wenn es sich aber um die Form des eben begangenen Bodens handelt, dann spüren Mädchenfüße den Unterschied: „Auf dem weichen Waldboden läuft es sich wie auf Teppichen" — „Das tut den Beinen gut, auf dem weichen Waldboden zu gehen" — „Wie gesund auch für unsere Füße, wenn sie statt auf hartem Straßenpflaster einmal auf weichem, elastischem Waldboden dahinspazieren können!" Kein Knabe bemerkt ähnliches, auch nichts über Rast „auf weichem, schwellendem Moospolster". Daß aber auch ein Knabe sogar in der Großstadt die Eigenart des Bodens beobachtet hat, zeigt folgende Wegbeschreibung, die zugleich als Probe dafür gelten soll, daß auch innerhalb der Stadt das Eigenartige der „Landschaft" beobachtet und empfunden worden ist:

„Ich gehe die Canalettostraße entlang. Die breitkronigen Bäume spenden Schatten. Das Pflaster ist heiß, der Asphalt ist weich geworden. Ich komme an den Stübelplatz, er ist unbewachsen, und die Sonne brennt nur so darauf. Die Fahnen der Ausstellung hängen schlaff herunter. Kein bißchen Luft, die Wärme drückt zu sehr".

Der Raum gestattet leider nicht, aus Arbeiten der schon erwähnten Knaben-

klasse, die vier Jahre lang von demselben Lehrer geführt worden ist, weitere, nicht uninteressante Beispiele dafür zu erbringen oder aus einer Reihe von Wanderberichten, die der Zeitschrift „Schule und Elternhaus" entnommen worden sind, vor allem aber auch aus den Tagebuchblättern über die vier Riesengebirgswanderungen der Preisträger nachzuweisen, daß recht beachtliche Darstellungen von Erlebnissen der Landschaft durch ältere Kinder möglich sind. Gerade diese zuletzt genannten Wanderberichte haben vor den 188, die vorstehender Erhebung zugrunde liegen, den Vorzug, daß sie von einer zum erstenmal geschauten Gegend erzählen, und sie werden dadurch besonders interessant, daß man erfährt, wodurch das Neue auf die Wanderfahrer am stärksten gewirkt hat und was am eindrucksvollsten für die Kinder gewesen ist. Sie sind geeignet, das Ergebnis unserer Untersuchung zu unterstreichen, daß grundsätzlich auch den Kindern des Volksschulalters schon ein tieferes Erlebnis der Landschaft zugänglich ist und daß es kein vergebliches Bemühen bedeutet, wenn man Kinder zum bewußten Sehen landschaftlicher Eigenheiten und Schönheiten anleitet. Sie regen, wie schon die 188 Bearbeitungen des Preisausschreibens, an, auch noch andere Fragen über das Verhältnis des Kindes zur Landschaft zu durchdenken und Kinder und Jugendliche mehr als bisher auf diesem Gebiete der Entfaltung seelischen Lebens zu beobachten.

* *

Möglichkeiten und Grenzen von Berufseignungsuntersuchungen.

Von Ph. Künkele.

Zwischen den Standpunkten eines skeptischen Pessimismus, der nicht glaubt, überhaupt irgendeine Aussage über Entwicklungsbestimmtheiten in beruflicher Beziehung geben zu können und dem eines anmaßend-übertreibenden Optimismus, der behauptet, auch die tiefsten Zusammenhänge menschlichen Wesens aufdecken zu können, zwischen diesen dogmatisch-kontradiktorischen Standpunkten gilt es, den Bezirk sorgfältigst abzustecken, innerhalb dessen wissenschaftlich haltbare, zuverlässige Feststellungen über die wahrscheinliche Entwicklungsbreite und Entwicklungsrichtung eines Menschen getroffen werden können.

Richtig gestellt, lautet die für Berufseignungsuntersuchungen (E. U.) entscheidende Frage: Welche Möglichkeiten sind in dieser Person angelegt, oder, m. a. W.: in welchen produktiven Sach- und Werkzusammenhang vermag dieser Mensch mit Hilfe der in ihm bereits entwickelten und noch entwickelbaren Anlagen das Höchstmaß seines persönlichen Leistungseinsatzes zu erreichen? Damit ist klar, daß E. U. nicht auf die Feststellung augenblicklicher, entwicklungsbedingter Leistungseffekte, sondern auf die Diagnostizierung maximaler, erst zukünftiger Leistungspotenzen abzielen. Von diesem Gesichtspunkt aus wird es zur Aufgabe der E. U., das psychophysische Grundvermögen einer Person zu enthüllen, wobei wir unter „Grundvermögen" all das verstehen, was sozusagen als „Versprechen" auf künftige Leistungen in der Person gegeben ist, also: die Fülle von Kräften, Anlagen, Befähigungen, Entwicklungsmöglichkeiten, die in jeweils ganz verschie-

denen, individuellen Ausprägungen hinsichtlich ihrer potentiellen Stärke, ihres Aktionsradius, ihrer Einsatzmöglichkeit im tätigen Leben, die körperlich-seelische Grundausrüstung eines Menschen ausmachen. Dabei muß vorausgesetzt werden, daß jedem Menschen von Natur aus prinzipiell alle Möglichkeiten und Anlagen mitgegeben wurden, so daß bei vollintakten, vollsinnigen Individuen E. U. niemals nach der Vollzähligkeit bzw. dem Ausfall von Anlagen, sondern nur nach den Variationen in der Ausprägung der einzelnen Anlagen, nach ihrer Stärke und praktischen Einsatzmöglichkeit, zu fragen haben. Eignungs-U. diagnostizieren also graduelle Differenzen angelegter Qualitäten.

Da aber die Selbstentfaltung der menschlichen Persönlichkeit auf dem Wege des Wachsens, Reifens und Lernens sich vollzieht, muß weiter gefragt werden, wieweit etwa gering ausgebildete Einzelkräfte durch trainierende Übung (Lernen) vervollkommnet werden können. Hier zeigen sich die mannigfachsten Unterschiede: Bei einer Reihe von Anlagen kann man — falls sie nur schwach ausgeprägt erscheinen — durch intensivste Übung keine potentielle Intensitäts- und Wirkungssteigerung mehr erreichen; bei anderen hingegen ist ihre Weiterbildung auf dem Wege der systematischen Übung unbestritten. Aus einem derart — hinsichtlich Gegebenheiten und Möglichkeiten — ungleichartigem Kräftefeld sollen durch E. U. die potential stärksten Anlagen herausgefunden werden, um diese zu Ausgangspunkten der Berufszuordnung zu machen. Damit wird die Frage nach dem natürlichen Begabungsschwerpunkt gestellt, wobei unter den Oberbegriff „Begabung" alle mittel und übermittel ausgeprägten Anlagen als Gesamterscheinung subsummiert werden. Daß der „Schwerpunkt" der Begabung gesucht wird, liegt im Sinne der Grundannahme einer an sich allseitigen Ausstattung des Menschen, bei der seine Individualität sich in Richtung einer Schwerpunktsverlagerung auf bestimmte Dispositionen anzeigt. Der Begabungsschwerpunkt, der in sich die maximale Leistungspotenz einschließt, ragt aus dem Allgemeinniveau des Begabungshintergrundes hervor. Um im Bilde zu bleiben: E. U. sind ein Mittel, um das Begabungsrelief einer Person mit all den gerade für dieses Individuum charakteristischen Höhen und Tiefen zu enthüllen.

Nach all dem Gesagten scheint der Arbeitsbezirk für E. U. sich grundsätzlich über die gesamte Breite der Beanlagung eines Menschen zu erstrecken. Zu untersuchen bleibt die Frage, mit welchen Mitteln es gelingt, diesen Bezirk zu durchleuchten; resp. die Frage, ob auch die dunkelsten Winkel dem Erkenntnisverlangen zugänglich gemacht werden können. Hier ergibt sich unmittelbar eine entscheidende Schwierigkeit: Psychophysische Potentiale können ebensowenig „an sich", d. h. unmittelbar-gegenständlich wahrgenommen werden wie elektrische Potentiale. Elektrizität kann man nicht „sehen"; man kann nur die Intensität des elektrischen Stromes an seinen Wirkungen messen. Auch Anlagen und Begabungen können wir nur indirekt diagnostizieren. Noch kein Mensch hat Musikalität „gesehen"; wohl aber kann sich die musikalische Beanlagung eines Menschen anderen überzeugend offenbaren.

Daraus folgt, daß die aus relativ unbestimmten Anlagen hervorgehenden Eigenschaften, Dispositionen und Befähigungen sich vergegenständlichen müssen, um für E. U. abwägbar und beurteilbar zu werden. Diese Vergegenständlichung erfolgt subjektiv, d. h. bezogen auf den Träger der Disposition als Fertigkeiten; objektiv, d. h. bezogen auf den Untersuchungsleiter als Leistungen, wobei es sich

bei „Fertigkeiten" und „Leistungen" nur um zwei verschiedene Betrachtungsweisen eines und desselben Vorganges handelt.

Damit ist für E. U. ein Weg gewiesen: Es müssen Leistungen produziert werden, um über die mutmaßliche Stärke von Befähigungen Aussagen machen zu können. Ein direkter Schluß von Leistungen auf Dispositionen ist nur mit Vorbehalt möglich, da sich in jeder Leistung nicht nur das Maß des originalen Grundvermögens, sondern auch das sehr differente Resultat von Übung, Lernen und Erfahrung mitspiegelt. Diese Zergliederung der Leistungen in die Komponenten der originalen Disposition und des Übungsfaktors weist zugleich auf den grundlegenden Unterschied zwischen Kenntnis- resp. reinen Leistungsprüfungen (Schulexamina, Gesellenprüfung) und E. U. hin. Wenngleich auch für E. U. die Frage nach der Übbarkeit der Funktionen nicht ohne Bedeutung ist, so liegt ihnen aber, — im Gegensatz zu Schul- und Fertigkeitsprüfungen — weniger am Maß des Gelernten, als an der Fähigkeit zu lernen; weniger am Maß des Geübten, als an der Befähigung zur Ausübung einer Funktion; weniger am Maß des Gekonnten, als an den zum „Können" erforderlichen Grunddispositionen.

Es muß mit ein paar Worten noch auf den besonderen Charakter dieser im Prüfverfahren produzierten „Leistungen" eingegangen werden. Selbstverständlich können die im Prüfraum unter Prüfbedingungen vollzogenen Leistungen nicht als „echte" Leistungen angesehen werden. Weder sind sie im ökonomisch-technischen Bereich verwertbar, noch sind sie unter natürlichen Bedingungen zustande gekommen. Man muß sie vielmehr als „beispielhaft-künstliche" Leistungen betrachten, da sie, im Gegensatz zu „echten" Leistungen, ohne vorausgegangene Übung und Erfahrung (soweit es sich nicht um Leistungen auf dem Gebiet des Schulwissens handelt) produziert wurden.

E. U. sind daher keine Leistungsbegutachtungen im Sinne der Schulprüfungen. Die Leistungen an sich treten in den Hintergrund gegenüber ihrem Charakter als symbolisch-repräsentative Hinweise auf die aus ihnen und durch sie sprechenden Dispositionen. Deshalb kann für ihre Auswertung auch nicht die momentane Qualität entscheidend sein, sondern sie müssen als Möglichkeiten aufgefaßt werden, um zu Schlüssen auf die mutmaßliche Stärke der hinter ihnen ruhenden Dispositionen zu gelangen. Damit tragen die Leistungen einen „transparenten" Charakter, d. h. aus ihnen und durch sie hindurch soll die Disposition, oder, wie wir es weiter oben bereits formulierten, die Plastik des Begabungsreliefs hindurchschimmern.

Faßt man all diese Überlegungen zusammen, dann ergibt sich, daß E. U. als äußerst komplizierte Erkenntnisvorgänge angesprochen werden müssen: Das zu untersuchende Erkenntnisobjekt, die Beanlagung eines Individuums, kann selbst nicht unmittelbar-gegenständlich in Erscheinung treten. An ihrer Stelle müssen die sie repräsentierenden Vergegenständlichungen (die Leistungen) zum Erkenntnisobjekt erhoben werden. Dabei können, im Gegensatz zu Schulleistungsprüfungen, die im Prüfverfahren produzierten Leistungen nicht als direkte Erkenntnisquelle ausgewertet werden, sondern müssen zufolge ihres „transparenten" Charakters erst wieder in Beziehung zu Dispositionen gesetzt werden.

An dieser Stelle könnte die Frage auftauchen, ob der im Zeitpunkt der E. U. diagnostizierte Begabungsschwerpunkt als konstanter Faktor angesprochen werden kann oder ob noch mit einer Umbildung der stärksten Dispositionen, teils

als Resultat unabgeschlossener Reifungsprozesse, teils als Wirkung neuartiger Umwelteinflüsse zu rechnen ist. Auch der Möglichkeit der „Transmutation" von Eigenschaften sei hier gedacht. Als Beispiel diene die sog. „Eidetische Veranlagung" der Jugendlichen als Ausdruck stark integrierten Seelenlebens, die später oft einer abstrakt-begrifflichen Befähigung, also einer desintegrierten Struktur, den Platz räumt.

Es ist klar, daß man einen so entscheidenden Akt, wie den der Berufszuordnung, nur auf relativ konstante Faktoren gründen kann. Dann liegt in obiger Erkenntnis zweifellos ein grenzziehender Faktor vor, dessen Bedeutung für die berufseignungspsychologische Diagnostik der einzelnen Entwicklungsstufen des Kindes und des Jugendlichen noch näher fixiert werden muß.

Jede Leistung produziert einen bestimmten Leistungserfolg. Dieser setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: dem Leistungsergebnis und dem Leistungsweg. Jn die Form der Frage gekleidet: a) Was hat sich als auswertbares Resultat ergeben (Leistungsergebnis)? b) Auf welchem Wege ist das Leistungsergebnis zustande gekommen (Leistungsweg)?

Das Leistungs*ergebnis*, um zunächst von diesem zu sprechen, ist „individuell" im Sinne seiner prinzipiellen Unvergleichbarkeit mit scheinbar „gleichen" Leistungen anderer Personen. Dasselbe Leistungsergebnis, z. B. das richtige Ausfüllen derselben Lücke eines Lückentestes unter gleichen Prüfbedingungen, wird in jedem vorkommendem Falle durch völlig verschiedene psychophysische Prozesse und Begleitumstände erreicht. Wollte man aber aus dieser Erkenntnis, wie es hier und da geschieht — die Unmöglichkeit einer objektiven Bewertung der einzelnen Leistungsergebnisse ableiten, so hieße das — in einen hoffnungslosen Subjektivismus verfallen. Jenseits aller Sonderheit der Gestalten existieren gemeinsame Denkformen, deren wir uns im Laufe der geistigen Entwicklung bemächtigen, um uns mit ihrer Hilfe zu verständigen. Jm Zuge der geistigen Entwicklung werden diese Denkformen (etwa die Wahrnehmungs- und Erfahrungsbegriffe; die analytischen und synthetischen Urteile; die Abstraktionsfähigkeit) nach und nach erworben, um später den Charakter selbstverständlicher, automatischer Anwendbarkeit anzunehmen. Dementsprechend können die graduellen Unterschiede in der Ausprägung und Entfaltung dieser geistigen Vermittlungsfaktoren konstatiert und gemessen werden. Die Erfahrung bestätigt dies. Sie zeigt, daß z. B. Lückenteste als Leistungen des assoziierend-kombinatorischen Denkens von Schulanfängern noch nicht gelöst werden können, während sie, in angepaßten Schwierigkeitsstufen, 12, 14, 16, 18-jährigen zumutbar erscheinen. Die Erfahrung zeigt weiter, daß innerhalb derartiger „gestaffelter" Aufgabenreihen und ihrer Lösungen deutlich voneinander sich abhebende Leistungsniveaudifferenzen immer wiederkehren. Damit ergibt sich induktiv, mit Hilfe des Gesetzes der großen Zahl und der Maßkorrelationen, ein objektiver Maßstab für die Leistungsbewertung (etwa: gut, mittel, schlecht), der dann auch eine Zuordnung des Leistungsergebnisses zu der „verantwortlichen" Disposition ermöglicht. Damit ist die Annahme einer Grenze bezgl. der Auswertbarkeit der Leistungsergebnisse hinfällig geworden. Auf eine Einschränkung muß allerdings aufmerksam gemacht werden.

Vom Gesichtspunkt der Berufszuordnung aus lassen sich die Dispositionen in eine Reihe von Hauptgruppen aufgliedern: A. Das *rein-theoretisch-intellektuelle Vermögen* i. e. S. (Abstraktionsfähigkeit, definitorisches,

assoziativ-kombinatorisches Denken; Ausdrucksbefähigung; Grad der geistigen Spontaneität; Merkfähigkeit usw.); in Ergänzung hierzu: B. Das praktisch-angewandt-intellektuelle Vermögen mit seinen Untergruppen: 1. Formensinn; räumlich-anschauliches Vorstellungsvermögen; Symmetriesinn; perspektivischer Sinn; Augenmaß; Formerfassungsgabe; Formgedächtnis; Formreproduktionsvermögen; 2. technisches Verständnis (sowohl in konstruktiv-gestaltender Richtung, als auch in funktional-zergliedernder Richtung). 3. Handgeschicklichkeit (Handruhe, Handsicherheit, manuelle Koordination usw.) Bei der Aufzählung dieser Untergruppen haben wir uns immer weiter von rein intellektuellen Leistungen entfernt. Um beispielsweise eine Symmetriefigur auszuführen, ein Muster aus Draht nachzubiegen, eine Reihe technischer Aufträge zu erledigen, müssen, neben dem Denkvermögen, noch eine Reihe anderer Beanlagungskräfte mobilisiert werden, um zum Ergebnis zu kommen.

Auf dem Wege einer derartigen Zergliederung der Prüfleistungen hinsichtlich der beteiligten Grunddispositionen gelangt man dann zu diesen vier für die Berufszuordnung ausschlaggebenden Hauptgruppen: Dispositionen zu rein intellektuellen Leistungen; Dispositionen zu Leistungen auf dem Gebiete des Formensinns, des technischen Verständnisses und der manuellen Fertigkeiten.

Es ist natürlich unmöglich, aus einem einzigen Leistungserfolg resp. Mißerfolg auf die Stärke einer Disposition zu schließen. Um ein Beispiel zu geben: Man kann nicht aus einer gebundenen Kombinationsaufgabe (in der Art des bekannten Drei-Wort-Tests) auf die geistige Beanlagung einen Rückschluß ziehen. Erst die korrelierend-kombinierende Zusammenschau einer Reihe von Leistungen, die dieselbe Dispositionsgruppe ansprechen (z. B. Lösungen von Lückentesten, gebundenen und freien Kombinationsaufgaben, Unterschiedsdefinitionen usw.), erlaubt einen Schluß auf die Ausprägung hinsichtlich Grad und Richtung der geistig-intellektuellen Befähigung. E. U. müssen also, wenn sie zu gesicherten Resultaten gelangen wollen, jede Dispositionsgruppe nicht nur einmal, „direkt", sondern möglichst oft von den verschiedensten Seiten aus zur produktiven Betätigung „reizen". Dann können mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit Zufallstreffer und Versager aus der Bewertung ausgeschaltet werden.

An dieser Stelle sei eine Auseinandersetzung mit einer Gruppe von Einwänden gegen E. U. eingeflochten, die insbesondere von Laien immer wieder vorgebracht werden und denen eine gewisse Berechtigung nicht abgesprochen werden kann. Es wird da auf Tatbestände verwiesen, die als mögliche und sogar häufige Begleitumstände von E. U.-Verfahren geeignet seien, die wahren Leistungspotenzen nicht in Erscheinung treten zu lassen.

Drei Umstände sind es, die vor allen stets hervorgehoben werden:

1. Die Beeinflussung der Prüfleistungen durch die momentane Stimmung resp. Verstimmung des Prüflings (ausgehend von der Alltagserfahrung, daß jeder Mensch Tage kennt, an denen er nicht gut aufgelegt ist; an denen ihm nichts recht gelingt).

2. Die Herabsetzung der Leistungsfähigkeit durch die mehr oder minder große, aber unvermeidliche Prüfangst.

3. Der Hinweis darauf, daß die der jugendlichen Lebensart fremde Atmosphäre eines E. U.-Verfahrens die Prüflinge nicht zur Offenlegung der eigentlich in ihnen ruhenden schöpferischen Energien kommen läßt.

In der Auseinandersetzung mit dem ersten dieser Einwände muß zugegeben werden, daß das Risiko, auf eine zufällige dispositionelle „Unpäßlichkeit" des „Prüflings" zu stoßen, mit in Kauf genommen werden muß. Neben der Möglichkeit, daß der Untersuchungsleiter diese „Verstimmung" merkt und die E. U. daraufhin aussetzt, kann aber diesem Beeinträchtigungsfaktor mit den Mitteln begegnet werden, die zur Überwindung der (vielfach aus falscher Vor-Einstellung gegen E. U. herrührenden) Prüfangst zur Verfügung stehen. Da ist zunächst die allgemeine Vorinstruktion, gegeben vor Beginn der E. U., von Bedeutung. Mit klaren, ruhigen Worten wird der Unterschied zwischen Schulprüfungen und E. U. den Jugendlichen klargelegt („bei" E. U. kann man nicht „durchfallen"; so, wie Ihr es macht, so ist es immer richtig) und zugleich, sozusagen als Typ, verraten, daß so verschiedenartige Leistungen gefordert werden, damit ein Versagen auf einem Gebiet (Zeichnen) durch ein Plus auf anderem Gebiet (den technischen Aufgaben) wieder wett gemacht werden kann. Das wichtigste Gegenmittel bleibt aber die menschlich-persönliche Führung und Leitung der E. U. durch den Prüfleiter, der sich auf seine Befähigung stützt, mit jungen Menschen in einen unmittelbaren, lebendig-kameradschaftlichen Kontakt zu kommen, ohne doch seine führende Autorität irgendwie aufs Spiel zu setzen (eine Befähigung, die neben psychologischer Schulung und Erkenntnisbegabung eine condition sins qua non für den Prüfleiter darstellt). Auch ein persönlich geführtes Gespräch mit den Prüflingen kann sehr viel zur seelischen Auflockerung beitragen.

Geht man so vor, dann kann man feststellen, daß nur eine geringe Anzahl der Prüflinge für die ganze Dauer einer E. U. gehemmt bleiben. Dann handelt es sich aber auch meistens um hypersensible, oft psychopathische, nervöse oder infantile Typen, bei denen die Dauerhemmung während der vier- bis fünfstündigen E. U. ein oft recht charakteristisches, individualpsychologisches Symptom darstellt. Die Übrigen aber tauen bald auf und schwimmen fröhlich mit.

Ernste Beachtung verdient der letzte Einwand. Es ist sicher richtig, daß die eigenschöpferische Aktivität eines jungen Menschen sich nicht den Rahmen eines von der Stoppuhr diktierten, isolierte Reaktionsleistungen verlangenden Prüfverfahrens als adaequates Betätigungsfeld aussucht, sondern sich viel eher im kindlichen Spiel, in der Freizeitbeschäftigung usw. dokumentiert. Diese Erkenntnis weist auf die Notwendigkeit hin, E. U. nicht als reine Reaktionsprüfungen auf bestimmte genau abgemessene Reize aufzufassen. Es müssen auf alle Fälle in allen Berufseignungsuntersuchungen Möglichkeiten zu Spontanleistungen eingebaut werden (freier Aufsatz, ausgewählt aus drei Themata, wobei schon die Auswahl des zu bearbeitenden Stoffes oft sehr charakteristisch ist; freie Zeichnung und freie Gestaltungsaufgabe: aus verschiedenem Material [Ringen, Klammern, Nägeln, Klötzen, Metallstäbchen] irgendwelche Gestaltungs- und Darstellungsversuche in gegenständlicher oder abstrakt-ornamentaler Richtung durch Aneinanderlegen passender Einzelteile auf der Tischplatte des Arbeitsplatzes vornehmen lassen).

Wir lenken nunmehr auf den Hauptgedanken zurück und erinnern uns der Feststellung, daß wir in bezug auf den sog. „Leistungserfolg" zwei Komponenten unterscheiden: die des objektiven Leistungsergebnisses und die des subjektiven Leistungsweges. Nach der Besprechung der Probleme des Leistungsergebnisses wenden wir uns jetzt dem Leistungsweg zu, d. h. in Frageform eingekleidet, dem Pro-

blem: Wie, auf welche Art und Weise, ist das Leistungsergebnis durch den Prüfling erreicht worden?

Mag für die Feststellung von Schulfortschritten die summierende Zusammenfassung und Auswertung „objektiver Leistungsergebnisse" der einzelnen Schüler ausreichend sein; für E. U. genügt eine derartige „Leistungsschau" nicht, um die individuelle Ausprägung der Dispositionen erfassen zu können. Um das zu verstehen, vergegenwärtige man sich, daß der Begriff: „Dispositionen" zweierlei umschließt: einmal die Gruppe der materialen, d. h. inhaltlich bestimmten Dispositionen (Musikalität, Abstraktionsvermögen, Formengedächtnis, Farbunterscheidungsvermögen usw.) und die Gruppe der formalen Dispositionen. Als solche sind anzusprechen: Reaktionsart (schnell, langsam) Konzentrationsfähigkeit (stark, gering, suggestibel, gehemmt;) Beobachtungsgabe (treffend, unsicher); geistige Wendigkeit (sofortiges Erfassen neuer Situationen oder schwerfällige Anpassung an Situationswechsel) usw.

Man sieht sofort, daß die formalen Dispositionen nicht ohne Einfluß auf die Qualität der Leistungsergebnisse bleiben: starke Konzentrationsfähigkeit in Verbindung mit schneller Auffassungsgabe verbessern die Leistungsergebnisse und umgekehrt. Die formalen Dispositionen geben damit erst die rechte Interpretation an sich, d. h. „objektiv" vielleicht „gleicher" Leistungsergebnisse. Bei der Bewertung und Auswertung der Leistungsergebnisse muß also die Beobachtung des Leistungsweges als notwendige Ergänzung hinzutreten. Somit sind auch Prüfverfahren gerechtfertigt, die in erster Linie zum Zwecke der Beobachtung des arbeitsmäßigen Verhaltens eingeschoben werden (z. B. Kraepelinsche Rechentafeln, Bourdon-Test, Zwei-Handprüfer usw.)

Ein schwierigeres Problem stellt die Frage dar, wie weit Beobachtungen über das beim Vollzug von Prüfleistungen sich zeigende arbeitsmäßige Verhalten Rückschlüsse auf den Allgemeincharakter eines Individuums erlauben. In dieser Hinsicht scheint es noch an beweiskräftigen Einzeluntersuchungen zu fehlen, sodaß alle derartigen Notizen nur in bezug auf die einzelnen Prüfleistungen ausgewertet werden können.

Auf alle Fälle ergibt sich aber aus dem Gesagten die Notwendigkeit, dem Leistungsweg genau dieselbe Beachtung wie dem Leistungsergebnis zu schenken. Arbeitscharakterologische Beobachtungen müssen also als notwendige Bestandteile von Berufseignungsuntersuchungsverfahren aufgefaßt werden.

Es würde andererseits eine unnötige Verengung der Erkenntnismöglichkeiten im Rahmen von E. U. bedeuten, wollte man die Möglichkeit, Beobachtungen anzustellen nur hinsichtlich des Vollzugs von Leistungen, ausnützen. Neben die Einzelbeachtung der Arbeitsvorgänge kann, ja muß eine Allgemeinbeobachtung des Gesamtverhaltens der zu untersuchenden Personen treten. Diese Allgemeinbeobachtung wird — angesichts der psychophysischen Einheit der Person — von der Beachtung körperlicher Momente ausgehend, sich der Frage des Konstitutionsstatus und der allgemeinen psychomotorischen Dynamik zuwenden.

Eignungspsychologisch aufschlußreich erscheinen hinsichtlich des Konstitutionsstatus: 1. Die Errechnung wichtiger Körperindices (Körperbauindex nach Rohrer, morphologischer Gesichtsindex, Schädelindices); 2. die Beachtung der körperlichen Gestalt, d. h. des Konstitutionstyps resp. des psychophysischen Erscheinungstyps, wobei hier nicht entschieden werden kann, ob die Kretschmerschen Kon-

stitutionstypen oder Integrationstypen Jaenschs einen aufschlußreicheren Beitrag für die Leistungsbegutachtung in beruflicher Hinsicht zu liefern vermögen. 3. Die Fixierung symptomatisch bedeutsamer Ausprägungen und Deformitäten im körperlichen Bereich (Gesichtsform, Schädelbildung, Stigmata degenerationis, Haltungsanomalien, Dermoreaktion, Fußdeformitäten). 4. Die Feststellung sinnesphysiologischer Anomalien (Verminderung der Seh- und Hörschärfe, Farbenblindheit, mangelndes Tiefensehen usw.)

Unter dem Begriff „allgemeine psychomotorische Dynamik" wird das Gesamtverhalten der Person als Bewegungseinheit aufgefaßt, so wie es sich in Motorik, Pantomimik, Reaktionsart, Tempo, Gang usw. zeigt.

Es ist nun wohl deutlich geworden, wie aufschlußreich eine systematische, von Geschulten ausgeübte Beobachtung sowohl des Allgemein-Phänotypischen als des Speziell-Leistungsmäßigen sein k a n n und daß erst die kombinierende Zusammenschau, die Leistungsergebnis zu Leistungsweg, formale zu materialen Dispositionen, Gestalt zu Gehalt zuordnet, die Person als Einheit zu erfassen vermag.

Wir sind am Ende unserer Überlegungen und fassen nunmehr ihr Ergebnis zusammen. Die zur Erörterung stehende Frage war die der Möglichkeit und der Grenze von Berufseignungsuntersuchungen. Wir stellten uns von vornherein auf den Standpunkt ihrer Möglichkeit, genauer: wir machten die Annahme einer zuverlässigen Ergiebigkeit von E. U. im Sinne der Gewinnung von einwandfreien und zutreffenden, in der Praxis sich bewährenden Begutachtungen. Diese Annahme trifft allerdings nur dann zu, wenn bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen hinsichtlich der Durchführung und Auswertung von E. U. und ihrer Ergebnisse berücksichtigt werden. Diese Voraussetzungen, die zugleich die Grenzen der Erkenntnismöglichkeit darstellen, wollen wir nochmals (mit einigen notwendigen Zusätzen und Ergänzungen) uns vergegenwärtigen.

Im Interesse einer streng wissenschaftlichen Begründung mußten alle halbwissenschaftlichen oder jedenfalls forschungsmäßig noch nicht einwandfrei in ihrer Bedeutung anerkannten Untersuchungsmethoden außer Diskussion bleiben. Dazu gehören: 1. Die Methoden der reinen „Deutungsverfahren", die, unter Verzicht auf Leistungsbegutachtung und Auswertung sich lediglich auf die Genialität und Einfühlungsgabe des deutenden Untersuchungsleiters stützen; 2. die tiefenpsychologische Analyse in jeder Form; 3. die rein graphologische Beurteilungsmethode. Das Leistungsprüfungsverfahren wurde als einzig mögliche Erkenntnisquelle für die den Dispositionen zuzuschreibende Leistungspotenz anerkannt. Die ganze Breite der Beanlagung eines Individuums, sowohl im Blick auf seine materialen, wie auch auf seine formalen Dispositionen bildet den zu erforschenden Zusammenhang. Daß damit in dem Begriff der „Beanlagung" auch bestimmte charakterologische Momente mit erfaßt werden, ist klar; an dieser Stelle grenzen wir uns jedoch bewußt gegen alle Versuche einer reinen Charakterdeutung ab. Nur soweit das charakterliche Moment in der Form arbeitscharakterologischer Verhaltensweisen sich durch Beobachtungen im Rahmen eines Leistungsprüfverfahrens erschließt, kann es mit unter die Begutachtungsgesichtspunkte aufgenommen werden.

Nach diesen allgemeinen Abgrenzungen müssen wir nochmals jene teils theoretischen, teils praktischen Einsichten, Voraussetzungen und Bedingungen darlegen, von denen die Zuverlässigkeit der Begutachtung und damit die Möglichkeit einer Sicherung der Berufsberatung überhaupt abhängt.

Hauptgesichtspunkte.

1. Die axiomatische Voraussetzung ist, daß in jedem Menschen alle Beanlagungsmöglichkeiten in Form mehr oder minder ausgeprägter Dispositionen sich entfalten (Folgerung: Ermittlung des Begabungsschwerpunktes, d. h. der graduell mittel und stark ausgeprägten Dispositionsgruppen).

2. Der Ermittlungsakt muß indirekt erfolgen, da nicht die Beanlagung als solche, sondern nur ihre Vergegenständlichung in Form von Leistungen erkennbar und beurteilbar ist. (Folgerung: Nicht Leistungen „an sich" sollen geprüft werden, sondern aus Leistungen sollen Dispositionsstärken zu Leistungen ermittelt werden.)

3. Nicht eine isolierte Leistung für sich kann eine ganze Leistungsgruppe repräsentieren. (Folgerung: Jede Dispositionsgruppe muß mehrfach „angesprochen" werden; jedes Leistungsergebnis muß doppelt und dreifach „belegt" werden.)

4. Erst die korrelierende und kombinierende Zusammenschau mehrerer korrespondierender Leistungsergebnisse unter sich und die Zuordnung von Leistungsergebnis zu Leistungsweg, von materialen zu formalen Dispositionen, von Inhalt zu Form, von Gestalt zu Gehalt sichert die Zuverlässigkeit der Schlußfolgerungen. (Notwendigkeit der Beobachtung sowohl des arbeitsmäßigen Verhaltens als auch der psychophysischen Gesamtgestalt in ihrer individuellen Ausprägung.)

Nebengesichtspunkte.

1. Berücksichtigung des Problems der Übbarkeit resp. Nicht-Übbarkeit der Dispositionen bei der berufsberaterischen Endüberlegung. — 2. Berücksichtigung einer eventuell bereits stattgehabten Übungsbetätigung einer Disposition: Abzug des Übungsfaktors. — 3. Berücksichtigung des besonderen „Charakters" der Leistungen: ihre „Künstlichkeit" und symbolhafte „Transparenz". — 4. Notwendigkeit der Überprüfung des Dauer- oder Wechselcharakters der Dispositionen. — 5. Berücksichtigung der Einwände bezgl. der Verdeckung der wahren Leistungspotenzen durch äußere Umstände. — 6. Ablehnung von Rückschlüssen aus arbeitscharakterologischen Formaldispositionen auf den Gesamtcharakter einer Person.

* *

Leistungsmessung in der Grundschule.

Bericht über Durchführung und Ergebnisse der Bobertag'schen Leistungsmessung in drei Hamburger Volksschulklassen.[1])

Von Walter Schultze.

I.

1. Die Testprüfung beim Übergang in eine weiterführende Bildungsanstalt, die vor einem guten Jahrzehnt so stark propagiert und in zahlreichen Fällen angewendet wurde, hat sich nicht in dem Maße durchzusetzen vermocht, wie es der erste Eifer vermuten ließ. So sind beispielsweise die Hamburger Prüfungsausschüsse für die Sextaauslese seit Jahren mehr und mehr von der Benutzung der Teste abgekommen. Diese Tatsache hat einmal äußere Gründe: einerseits erfordert die Anwendung der üblichen Intelligenzteste die Hinzuziehung von weit-

[1] Diese Arbeit wurde im Frühjahr 1933 geschrieben. Da Dr. Bobertag nicht mehr selbst Stellung nehmen kann, füge ich seine Äußerungen zu einzelnen Abschnitten dieser Untersuchung aus einem persönlichen Schriftwechsel nachträglich ein.

gehend psychologisch vorgebildeten Kräften, andererseits muß alljährlich eine neue Testserie ausgearbeitet oder doch zusammengestellt werden. Die Arbeit der Auswertung und Eichung konnte vom Psychologischen Institut allein auf die Dauer nicht geleistet werden. Aber nicht diese äußeren Gründe allein haben dazu geführt, das Testverfahren mehr und mehr auszuschalten. Es handelte sich bei den Testen um Intelligenzteste, und wenn schon Intelligenz in rein reaktivem Verhalten nur bedingt erfaßt werden kann, so kommt noch hinzu, daß sich bloße Intelligenz auch auf intellektuellem Gebiet nicht als hinreichend erwies für eine Bewährung auf der höheren Schule. Damit wurde das Schwergewicht der Prüfungen wieder mehr und mehr auf eine Feststellung der schulischen Leistungsfähigkeit verlegt.

Überall da, wo es sich um Leistungsprüfungen handelt, müssen zunächst die Gebiete, die man prüfen will, bestimmt werden; zum andern müssen die Anforderungen, die man stellen kann und will, festgelegt werden, d. h. es muß ein Maßstab gewonnen werden, der eine möglichst eindeutige, objektive Bewertung ermöglicht. Über die Leistungsbereiche ist eine Einigung verhältnismäßig leicht zu erzielen, wenngleich auch z. B. die Bedeutung des Aufsatzes recht fragwürdig ist; weit schwerer wird man der zweiten Aufgabe gerecht. So stellen die verschiedenen Prüfungsausschüsse, wie die Praxis zeigt, recht ungleiche Anforderungen auf den einzelnen Gebieten. Aus diesem Grunde wäre ein Verfahren, das eine objektive Leistungsmessung ermöglicht und das somit imstande wäre, die Unterschiede zwischen den Prüfungsausschüssen auszugleichen, erwünscht. Darüber hinaus würde es aber auch für den Lehrer des abgebenden Schuljahres eine große Erleichterung bedeuten, wenn ihm ein Prüfverfahren an die Hand gegeben wird, das es ihm ermöglicht, aus seiner subjektiven Schau herauszukommen. Wenn der abgebende Lehrer, wie es z. B. in Hamburg der Fall ist, sein Gutachten auf eine klare Formel zu bringen hat und die einzelnen Kinder als „unbedingt reif" (A), „bedingt reif" (B) oder „nicht reif" (C) bezeichnen muß, so kommt er in große Schwierigkeiten, weil es einen absoluten Maßstab für diese Kennzeichnung nicht gibt; was der eine Lehrer noch A nennt, bezeichnet ein anderer längst als B; oder, was noch schwerer wiegt, was der eine C nennt, läßt der andere noch als B laufen. Ausschlaggebend für seine Einstellung ist einmal die jeweils besondere Situation seines Schulbezirks, zum andern die zufällige Zusammensetzung seiner Klasse. Nur jahrelange Erfahrung (etwa durch Mitarbeit in einem Ausleseausschuß) kann den Lehrer zu einem einigermaßen objektiven Urteil führen. Auch aus den Zeugnissen verschiedener Lehrer für dieselbe Leistung wird die Subjektivität der Urteile deutlich. Diese Tatsachen sind zu bekannt, als daß man darüber noch lange Worte zu verlieren brauchte.

2. Aus dieser Situation heraus hat nun Bobertag in gemeinsamer Arbeit mit Berliner Grundschullehrern eine Möglichkeit objektiver Leistungsprüfung zunächst für das vierte Schuljahr geschaffen.[1] Es handelt sich um Leistungsteste, d. h. also jeweils um eine bestimmte Anzahl geeichter Aufgaben für bestimmte schulische Leistungsgebiete, die in festgesetzter Zeit gelöst werden müssen. Die ausgewählten sechs schulischen Leistungsgebiete sind (in der Reihenfolge der Prüfung)

[1] „Anleitung zur Leistungsmessung in der Grundschule". Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von Otto Bobertag. Im Selbstverlag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin.

1. Verständnisvolles Lesen
2. Umfang des Vorstellungskreises wie er sich widerspiegelt im Wortschatz
3. Sachrechnen
4. richtiger Sprachgebrauch
5. Rechtschreibung
6. Zahlenrechnen a) mündlich, b) schriftlich

Jeder Test steht auf einem besonderen Blatt und umfaßt in übersichtlicher Anordnung 24—52 Aufgaben. Die Eichung wurde vorgenommen in 37 Berliner Volksschulklassen mit insgesamt 1209 Kindern. Die Auswertung ist so einfach, daß sie von jedem Lehrer vorgenommen werden kann. Der Maßstab für die Bewertung (der Schlüssel) ist nach folgendem Verrechnungsverfahren gewonnen:

Die Wertung erfolgt nach Prozentplätzen. Die Berechnung der Prozentplätze sei an folgendem Beispiel deutlich gemacht. Der Test umfasse 10 Aufgaben und sei — der Einfachheit halber — an 50 Kindern erprobt worden. Da besteht für jedes Kind die Möglichkeit 0 bis 10 Punkte zu erreichen, wenn jede richtige Lösung als ein Punkt zählt.

Es wird nun festgestellt, wie häufig jede Punktzahl vorkommt. Diese Häufigkeitswerte werden nacheinander addiert und die auf diese Weise erhaltenen Häufigkeitssummen prozentual im Hinblick auf die Zahl der untersuchten Kinder ausgedrückt. Die Zahlen der gewonnenen hundertteiligen Skala geben an, wie sich die Häufigkeiten verteilen. Wir führen unser Beispiel mit folgenden angenommenen Häufigkeitswerten durch:

Punktzahlen	Häufigkeitswert	Häufigkeitssummen	Prozentplatz
0	1	—	0
1	0	1	2
2	3	4	8
3	5	9	18
4	6	15	30
5	9	24	48
6	9	33	66
7	7	40	80
8	5	45	90
9	3	48	96
10	2	50	100

Der erreichte Prozentplatz 66 bedeutet also in unserem Beispiel — das wegen der geringen Zahl von Aufgaben kein gutes Bild gibt — daß 52% (nämlich 100 minus 48) der Kinder diese oder eine bessere Leistung erreicht haben. Hieraus ergibt sich, daß man, um einen Prozentplatz hinreichend genau ausdeuten zu können, eine möglichst große Zahl von Aufgaben wählen muß, damit die Sprünge von Prozentplatz zu Prozentplatz nicht zu groß werden. Die 6 Verteilungsplätze, die sich für jedes Kind bei der Leistungsmessung nach Bobertag ergeben, können zu einem Mittelwert zusammengefaßt werden. Dann bedeutet der durchschnittliche Prozentplatz 70, daß nur gut 31% der geprüften Kinder diese Leistungshöhe erreichten. Auf diese Weise läßt sich dann weiterhin für jedes Leistungsgebiet die durchschnittliche Leistungsfähigkeit einer Klasse berechnen, wie denn auch die durchschnittliche Gesamtleistungsfähigkeit der Klasse durch einen Zahlwert ausgedrückt werden kann.[1]

[1] Daß diese Vergleichsmöglichkeit mit anderen Klassen für jeden Lehrer außerordentlich fruchtbar ist, liegt auf der Hand. So wäre es durchaus wünschenswert, daß diese Testreihen auch für andere Altersstufen ausgearbeitet würden.

Die Aufgabenreihen sind für das Kind nicht irgendwie überraschend neuartig, wenn die Prüfung vorgenommen wird. Die Kinder werden am vorhergehenden Tage an Hand eines Übungsblattes in die Aufgaben eingeführt, wobei vom Versuchsleiter ganz besonders darauf zu achten ist, daß jedes Kind den Sinn der Aufgabe voll und ganz erfaßt hat. Selbstverständlich gibt es für die Einführung einen fixierten Text für den Vl.

Ehe wir die einzelnen Testes behandeln, stellen wir kurz die Ergebnisse dar.

II.

1. Für die Anwendung der in Berlin geeichten Teste auf Hamburger Verhältnisse wählten wir drei Schulen.[1] Für eine größere Zahl von Schulen fehlten die Mittel; auch glauben wir, daß das erhaltene Bild schon wesentliche Aufschlüsse gibt. Die Auswahl der Schulen erfolgte so, daß uns die Gewähr für eine Erfassung der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit Hamburger Kinder gegeben scheint. Eine Klasse (I) liegt in einem ausgesprochen guten Bezirk; von den 27 untersuchten Knaben[2] sind 14 Kinder in die Sexta aufgenommen worden. Die Mädchenklasse (II) liegt in einem mittelmäßigen Bezirk; von den 25 Kindern sind 6 in die Sexta aufgenommen worden. Die dritte Klasse (III) liegt in einem weniger günstigen Hamburger Bezirk; von den 35 Knaben gehen 5 in die Sexta. Die Untersuchung erfolgte jeweils in den ersten drei Wochentagen in der 2. und 3. Schulstunde.

Wir sind uns darüber klar, daß unsere Ergebnisse nicht in dem Maße repräsentativ für die Hamburger Verhältnisse sind, wie die Ergebnisse Bobertags für Berlin, doch glauben wir, bei entsprechend vorsichtiger Auswertung zu beachtlichen und charakteristischen Feststellungen zu kommen.

2. Wir stellen unsere Ergebnisse hinsichtlich der erreichten Prozentplätze zunächst einmal für die einzelnen Klassen im Durchschnitt dar.[3]

Klasse	*d*	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6
I	60,5	68,7	58,4	65,0	65,3	42	63,6
II	47,6	48,1	39,4	60,4	58,6	22,6	52,6
III	47,7	48,3	37,1	59,3	29,9	37,5	73,6
D	51,6	55,0	45,0	61,6	51,3	34,0	63,3

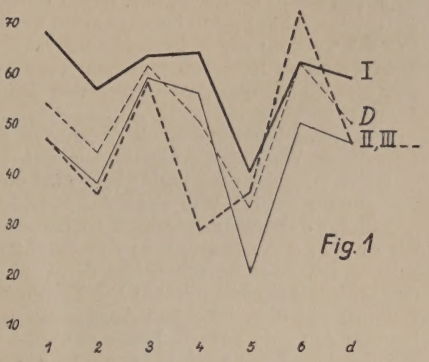
Die charakteristischen Momente springen sofort bei der graphischen Darstellung dieser Zahlen heraus (Fig. 1). Auf die Waagerechte tragen wir die 6 Teste, sowie den Textdurchschnitt *d*, auf die Senkrechte die Prozentplätze ein. Auffällig

[1] Bei der Durchführung der Untersuchung wie bei der Auswertung der Ergebnisse leistet mir Frl. Eschenburg überaus wertvolle Hilfe.

[2] Die Zahl der Kinder ist deshalb verhältnismäßig gering, weil unsere Erhebung in die Zeit einer Grippeepidemie fiel.

[3] *D* gibt den Durchschnitt der 3 Klassen; *d* den Durchschnitt jeder Klasse durch die 6 Teste hindurch.

ist zunächst der gleichartige Verlauf der Profillinien I und II. In beiden liegen die tiefsten Punkte bei Test 2 (Umfang des Vorstellungskreises) und 5 (Rechtschreibung), bei letzterem ganz besonders ausgeprägt. Die Kurve III zeigt das gleiche Bild bei Test 2, fällt dann aber schon auf Test 4 (richtiger Sprachgebrauch) stark ab. Das erklärt sich daraus, daß die Klasse C in einem gerade sprachlich außerordentlich ungünstigen Bezirk liegt (reines Arbeiterviertel, Umgangssprache ist Plattdeutsch). Alle drei Linien steigen dann bei Test 6 (Zahlenrechnen) stark an. Die Linie *D*, die die durchschnittlichen Hamburger Leistungen wiedergibt, spiegelt diese Ergebnisse noch einmal deutlich wider. Dabei liegen die Teste 2 und 5 unter der durchschnittlichen 50iger Linie, während die Teste 1, 3, 6 über derselben liegen. Der allgemeine Hamburger Durchschnitt (*dD*) liegt bei 51,6. Das kann als Bestätigung dafür angesehen werden, daß die Auswahl der Klassen ein einigermaßen gutes Durchschnittsbild ergibt. (Unter der Voraussetzung, daß die Hamburger Verhältnisse den Berlinern ähnlich sind.) Zusammenfassend ist also festzustellen: In den Rechenleistungen stehen die Hamburger Kinder eindeutig über den Berliner Kindern, während auf sprachlichem Gebiet (Wortschatz und Rechtschreibung) entsprechend niedrigere Leistungen vorliegen. Eine Erklärung dieser Tatsachen wird die nähere Betrachtung der einzelnen Teste ergeben. (Fortsetzung folgt.)



* *

Schrifttum.

Lehmann, Prof. Dr. Ernst, Biologischer Wille. Wege und Ziele biologischer Arbeit im neuen Reich. München 1934. Lehmann. 113 S. Geb. 2.50 M.

Der Tübinger Universitätsprofessor für Botanik zeigt in nichts weniger als lehrhaftem Tone auf, was in Vergangenheit und jüngster Gegenwart an Gedanken, Forderungen, Bestrebungen, Veranstaltungen u. s. f. die starke Wertung biologischer Erkenntnisse bezeugt — eine Wertung, um die er sich selbst u. a. durch die Begründung des Biologenverbandes (1931) und durch sein Buch „Biologie im Leben der Gegenwart" (1935) verdient gemacht hat. Es ist von ihm die Bewegung, im biologischen Denken für die sich herausbildende neue Weltanschauung einen der tragenden Pfeiler zu errichten, aufmerksam unter Beobachtung gehalten worden, und aus seiner Sammlung von Aussprüchen aus Reden und Schriften, aus den zahlreichen Tatsachen einer Verwirklichung des programmatisch Geforderten, ordnet er sein Material unter Themen wie „Biologie und Nationalsozialismus", „Der Weg ins Volk", „Vom Willen zur Tat", „Die Gewähr des Sieges". Nahezu die Hälfte des Buches aber ist der Hochschule mit grundsätzlichen Erörterungen und mit praktischen Vorschlägen für die Zukunftsgestaltung des biologischen Studiums gewidmet. r.

Nicolae Balca, Die Bedeutung Gogartens und seines Kreises für die Pädagogik der Gegenwart. Pädagogische Studien und Kritiken, hrsg. v. P. Petersen, Bd. 9. Weimar, H. Böhlaus Nachfolger, 1934. 115 S. Brosch. 4.40 M.

Systematischer als das früher angezeigte Buch von M. v. Tiling, dafür aber mehr aus der Perspektive eines kritischen Betrachters geschrieben, der selbst der griechisch-katholischen Kirche angehört, stellt diese Schrift die theologische Anthropologie der neureformatorischen Richtung in ihren Mittelpunkt. Die bei Gogarten und seinem Umkreis wirksame Pädagogik, die sich um die Lehre von der vollendeten Schuldhaftigkeit alles menschlichen Seins aufbaut, wird unter Mitberücksichtigung der Schriften Tilings, Schreiners, Jarauschs u. a. in ihrer pädagogischen Bedeutung behandelt. h.

Waag, Heinrich, Deutsche Lehrerschaft und deutsche Kirche. Erziehungsgeschichtl. Untersuchungen. Herausg. von Fischer, Kroh und Luchtenberg. Nr. 5. Leipzig 1935. Felix Meiner. Geh. 5.80 M.

Die Untersuchungen des Verf. beschränken sich auf die geschlossen protestantischen Gebiete innerhalb Deutschlands, wobei Hannover und Braunschweig als besonders gut geeignete Beispiele am häufigsten herangezogen werden. Ein besonders reiches Quellenmaterial ist durchforscht worden: die Zeitschriftenliteratur sowohl der protestantischen Kirche als auch der Lehrervereine, Synodal- und Lehrervereinsberichte, Protokolle und Vereinsberichte aus der Zeit des Emanzipationskampfes der Schule, also etwa vom Revolutionsjahr 1848 bis zum Weltkrieg.

Die Gesichtspunkte, nach denen der Verf. sein Material studiert hat, sind ungefähr die folgenden: Welche Wertsetzungen und Vorstellungen bestimmen die „Politik" der beiden Parteien Kirche und Schule? Wie wird diese „Politik" in den einzelnen Epochen der Kampfzeit durchgeführt? Wie sieht der Schauplatz dieser Handlungen, die Schule, aus?

Die Art der Untersuchungen ist historisch; jedoch spürt man die Stellungnahme des Verf. hinter seinen Ausführungen; das erhöht den Eindruck von dem Ernst, mit dem gearbeitet worden ist. Nachdrücklich legt der Verf. immer wieder den Finger auf die schwache Stelle der protestantischen Kirche: Die Unvereinbarkeit des Prinzips der Freiwilligkeit (Gewissensfreiheit) mit dem ethischen Anspruch auf Grund der „geoffenbarten Wahrheit". „Eine eindeutige Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der Lehrervereine kann nicht gegeben werden," sagt der Verf. im Schlußwort; man spürt dahinter — wenn nicht den Vorwurf — so doch mindestens die Vermutung, daß diese große Organisation, welche die Lehrerschaft überhaupt erst befähigt hat, den Emanzipationskampf zu führen, dennoch irgendwo versagt hat. Er verrät es wenige Zeilen später: „Noch immer offen ist die Frage nach einer ... genügenden Bildung, Auswahl und geistigen Führung der Lehrer." Diese Aufgaben hat also der Lehrerverein nicht gelöst! Dabei hat er sich doch soviel mit „Bildungsfragen" beschäftigt! Aber durch Wissensvermittlung erziehen zu wollen, wie es der Lehrerverein versucht hat, führt nach dem Verf. am Ziel vorbei; denn nach ihm heißt erziehen, sittliche Forderungen stellen und dafür Gehorsam fordern und diesen nötigenfalls erzwingen. Wie aber die hierfür nötige Verantwortung (des „wahren" Erziehers) zu tragen, nicht nur zu ertragen, wie ihr „zu genügen" ist, das ist die Frage nach der Bildung und Auswahl des Erziehers und damit auch nach der Bildung des Volkes. Der Verf. glaubt diese Frage lösen zu können auf einem Wege, den die dialektische Theologie gegangen ist und der mit dem Wort „Begegnung" bezeichnet wird, einem Wort, worin sich der Begriff des Gehorsams — gegen Gott (Theologen), gegen die Forderungen des „Standes" im Volksganzen (Lehrerschaft) — voll erschöpft. „Das Erziehertum ist von Begegnungen — nicht nur mit Kindern — getragen und genährt, nicht schon durch Weltanschauungen sichergestellt zu sehen. Von hier aus muß das Schulwesen, die „Bildung" und Lebensordnung der Lehrer durchdacht werden.

Göttingen. E. Siem.

Nohl, Herman, Die ästhetische Wirklichkeit. Frankfurt/Main 1935. Verlag G. Schulte-Bumke. 216 S. Kart. 8,50 M.

„Alle produktive ästhetische Arbeit einer Zeit ist... immer im engsten Zusammenhang mit dem leidenschaftlichen Schaffen hervorgetreten und hat über die Jahrhunderte hin erregende Kraft bewahrt, in der Renaissance wie in der Epoche unserer klassischen Dichtung oder im 19. Jahrhundert die Arbeiten von Gottfried Semper, Richard Wagner und Friedrich Nietzsche." Diesen Zusammenhang will auch das Nohlsche Buch mit dem gegenwärtigen Kunstschaffen gewinnen. Es zeigt in einem für das Kunstschaffen und die Ästhetik sehr aktuellen Zeitpunkt, welche Funktion jeweils der Kunst zugeschrieben wurde im Laufe der Entwicklung der Ästhetik seit der Renaissance und welche Aufgabe ihr im Gegenwartserleben zukommt. Es begnügt sich nicht mit der bloßen Feststellung der einzelnen historischen Situation, sondern klärt sie aus der inneren Entwicklung der treibenden Momente, die jeweils auch im Vordergrund der ästhetischen Besinnung standen. So ist ihm die gegenwärtige Wirklichkeit zugleich die „aufgehobene" Geschichte mit richtungweisenden Impulsen für Kunst, Ästhetik und damit auch für Erziehung durch die Kunst im Rahmen der völkischen Lebensäußerungen.

Weilburg/Lahn. R. Schaal.

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. G.) Pl. 4.

Grundriß der Erziehungswissenschaft

Von Professor Dr. Ernst Krieck

6.—10. Tausend. Gebunden M. 1.80

Krieck hat die neue Auffassung der Erziehung mit vorbereiten helfen, er hat mitten im Kampf gestanden und ist einer der frühesten Rufer im Streit gewesen. Besonders klar und glücklich geprägt treten seine Gedanken in diesem Buch an uns heran. Die Grundthese: „Erziehung ist Urfunktion der Gemeinschaft" wird in wissenschaftlicher Untersuchung gewonnen und ausgebaut. Besonders wertvoll ist die Auseinandersetzung mit dem seit Rousseau herrschenden pädagogischen Ideal, „den Menschen an sich" zu bilden. Die Voraussetzungen und Bindungen dieser sich frei dünkenden Auffassung werden klargelegt, beurteilt und durch die volkheitliche Auffassung überwunden. Wir gewinnen einen Blick dafür, wie das Erziehungswerk in jede Gemeinschaft hineingewoben ist, erkennen aber auch die Grenzen, die unserer Schularbeit gesetzt sind. Das Werk von Krieck wird in den kommenden Jahren zu den bekanntesten Büchern der pädagogischen Literatur gehören. Nationalsozialistische Erziehung

Menschenformung

Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft

Von Professor Dr. Ernst Krieck

3. Auflage. 371 Seiten. Geheftet M. 6.—. In Leinenband M. 7.—

Die Neuauflage dieses Werkes, das bei seinem Erscheinen wegen des darin zur Darstellung gebrachten Zentralbegriffs der Zucht die Wut liberaler Kreise hervorrief, kommt im Jahre nationalsozialistischer Schulung und Erziehung, die wieder um die Lebensnotwendigkeit der Zucht für die deutsche Volkwerdung weiß, gerade zur rechten Zeit. Es ist überaus lehrreich und interessant, wie Krieck am Leitfaden seines vertieften und erweiterten Erziehungsbegriffes in die weltgeschichtlichen und völkerkundlichen Weiten hinauswandert und seine Fruchtbarkeit und Richtigkeit an der Gestaltung großer Stoffe erprobt. Jeder, der bewußt an der Formung deutscher Menschen mitarbeiten will, muß dieses Buch durcharbeiten. Die Völkische Schule

Bildungssysteme der Kulturvölker

Von Professor Dr. Ernst Krieck

399 Seiten. In Leinenband M. 8.10

Das Werk ist sehr viel mehr als eine kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik. Es stellt den sehr interessanten und gelungenen Versuch dar, die Bildungssysteme der Völker als Teilfunktionen ihres sozialen Lebens überhaupt zu begreifen und die verschiedenen Möglichkeiten und Arten der Bildung als Wege zu diesem sozialen Leben darzustellen. Preußische Jahrbücher

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Soeben erschien:

Luftfahrt – Luftschutz

und ihre Behandlung im Unterricht

Ein Handbuch für Lehrende

Unter Mitarbeit von Gewerbeoberlehrer B. Baumann / Oberstudiendirektor Dr. F. Braun / Ministerialrat Dr.-Ing. E. Ewald / Hochschuldozent Dr.-Ing. U. Graf / Oberstudienrat R. Hauschulz / Flugschwarmführer Referent H. Helbig / Studienassessor R. Kahlau / Studienrat W. Kisse / Studienassessor Dr. F. Köhler / Werkbaulehrer R. Müller / Oberstudiendirektor Dr. H. Petzold / Stadtmedizinalrat Professor Dr. W. Schnell / Oberstudienrat Dr. E. Sellien

Herausgegeben von Professor Dr. Karl Metzner, Ministerialrat im Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung

339 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. In Leinenband M. 10.—

Dieses Buch ist das Standardwerk für die Behandlung von Luftfahrt und Luftschutz in der Schule, wie sie der Ministerialerlaß vom 17. November 1934 — RU III Nr. 10, 1 — fordert. Unter Leitung von Ministerialrat Metzner wurde von ersten Fachleuten und namhaften Schulmännern ein Handbuch geschaffen, das einen umfassenden Einblick in die verschiedenen Möglichkeiten gibt, wo überall im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und Lehrgängen Fragen der Luftfahrt und des Luftschutzes behandelt werden können. Gleichzeitig bringt es in verständlicher Weise die wissenschaftlichen Grundlagen und weitgehende methodische Anweisungen für die unterrichtliche Praxis.

Das Buch gehört zum eisernen Bestand jeder Schule.

Aus dem Inhalt: Luftfahrt und Unterricht / Der Luftschutz in der Schule / Der Luftfahrtgedanke im Deutsch- und Geschichtsunterricht / Erdkunde: Luftbild und Unterricht / Luftfahrt und Luftschutz im Mathematikunterricht / Behandlung der Fluglehre im Physikunterricht / Der Luftschutz im Physikunterricht / Luftfahrt, Luftschutz im Chemieunterricht / Das Flugwesen im Biologieunterricht / Luftfahrt, Luftschutz im fremdsprachlichen Unterricht / Zeichenunterricht, Werkunterricht und Flugmodellbau / Flugwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft / Luftfahrt-Lehrgänge / Luftschutzübungen / Allgemeine Veranstaltungen der Schule zur Förderung des Luftfahrtgedankens.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

37. Jahrgang · Nr. 5 LEIPZIG Mai 1936

INHALT

Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen. Von Prof. Dr. H. WEIMER in Frankfurt a. M. .. ..

Leistungsmessung in der Grundschule. Bericht über Durchführung und Ergebnisse der Bobertag'schen Leistungsmessung in drei Hamburger Volksschulklassen. Von Dr. W. SCHULTZE in Hamburg .. ..

Über die Handschrift von Geschwistern. Von A. LEGRÜN, Dozent am Pädagogischen Institut in Wien .. ..

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

und Jugendkunde. Bezugspreis für das Halbjahr M. 6.—. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Die Zeitschrift kann durch die Post sowie alle Buchhandlungen bezogen werden. Die Annahme der Zeitschrift verpflichtet zur Zahlung des Bezugspreises. Briefe und Manuskripte sind an Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64, Besprechungsbücher sendungen und dgl. an den Verlag Quelle & Meyer, Leipzig C 1, zu richten.

VERLAG QUELLE & MEYER, Leipzig C 1, Kreuzstraße 14 (Postscheck Leipzig 61617)

Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1

Nachdruck der Originalartikel nur mit Genehmigung des Verlages gestattet

---

In Kürze erscheint:

Zickzackwege in der Entwicklung des Menschen

Von Professor Dr. Hans Weinert

Etwa 160 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. In Ganzleinen etwa M. 4.80

Hans Weinert verbindet in glücklicher Weise den Wissenschaftler mit dem Schriftsteller und versteht es so meisterhaft, die Ergebnisse seines ureigensten Fachgebietes lebendig werden zu lassen. An Hand zahlreicher, sprechender Abbildungen gibt er einen Einblick in den heutigen Stand unseres Wissens um die ewige Frage nach dem Woher, die den Menschen immer und immer wieder bewegte. Die einzelnen Kapitelüberschriften enthalten zugleich die Problemstellung und zeigen schon in ihrer Abfassung, daß es dem Verfasser darum zu tun ist, den Leser in anregender, nicht alltäglicher Form in das Gebiet einzuführen. Wir lesen da Themen wie: „Entwicklung als Lebensprinzip", „Wie der Mensch zu seinen Beinen kam", „Wie der Mensch zu seiner Stimme kam", „Hand und Mund als Vorstufen zur Menschwerdung", „Wie der Mensch zu seiner Behaarung kam", „Wie der Mensch den Schwanz verlor", „Wie der Mensch den aufrechten Gang erwarb", „Feuer und Schwert als Vorbedingungen zum Aufstieg der Menschheit", „Rassenhygiene im Wandel der Anschauungen", „Mensch der Zukunft und Menschheitsdämmerung". Jahrzehntelange, mühselige Forscherarbeit liegt hinter der Beantwortung jeder einzelnen Frage. Was hier vom Verfasser in sinnfälliger Weise ausgeführt wird, konnte nur ganz allmählich zu dieser Klarheit heranreifen.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen.

Von Hermann Weimer.

Die Erforschung des Falschen, seines Wesens, seiner Entstehung, seiner Bekämpfung hat menschliches Denken schon seit langem und oft beschäftigt. Da es sich in unserem Sinnen und Handeln in verschiedenartigster Gestalt auswirkt, kann weder die Wissenschaft noch das praktische Leben achtlos an ihm vorübergehen. Trotzdem könnte man nicht sagen, daß das Verständnis für das Wesen und die Bedeutung des Falschen unter unseren Zeitgenossen der tatsächlichen Tiefe und Weite seines Wirkungsbereichs entspräche. Nicht einmal über bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen Formen des Falschen herrscht die für Wissenschaft und Leben gleich notwendige Klarheit und Übereinstimmung im Urteil. So habe ich bereits 1921 auf den grundlegenden Unterschied zwischen Fehler und Irrtum hingewiesen[1] und ihn in weiteren Abhandlungen eingehender dargelegt,[2] habe aber trotz der Zustimmung weiter Kreise immer wieder Verwechslungen beider Begriffe sowohl in der wissenschaftlichen Fachsprache wie im praktischen Leben feststellen müssen. Für die pädagogische Welt ist die Erkenntnis gerade dieses Unterschiedes von besonderer Bedeutung, eine Tatsache, die ich 1931 in einem Aufsatz in der vorliegenden Zeitschrift nachgewiesen habe. Zwei Dinge geben mir Anlaß zu erneuter Behandlung dieses Gegenstands: die Wendung zur völkischen Erziehung durch den Nationalsozialismus und die von der Pädagogik kaum zu überschätzenden Fortschritte der Entwicklungspsychologie. Der Nationalsozialismus stellt in Gesellschaft, Wirtschaft und Jugenderziehung mit Nachdruck den Leistungsgedanken in den Vordergrund. Leistung gilt aber selbstverständlich nur dann als schätzbar, wenn sie richtige Leistung ist. Das Falsche und Mangelhafte mindert ihren Wert für die Gemeinschaft. Seine Bekämpfung und Überwindung ist daher für den völkischen Erzieher eine pädagogisch wichtige Aufgabe geworden. Der Erfolg dieser Arbeit hängt aber vom richtigen Verständnis des Wesens und der Entstehung des Falschen ab. Dazu eröffnet uns die Entwicklungspsychologie neue und wertvolle Einblicke, die im folgenden aufgezeigt werden sollen.

Trotz Rousseau, der als erster die andersartige Beschaffenheit kindlichen Seelenlebens gewürdigt hat, ist man in der Erkenntnis jugendlicher Eigenart lange Zeit nicht weiter gekommen. Die meisten Psychologen wie Päd-

[1] Auf einer Pädagogischen Woche in Wiesbaden.

[2] Vgl. z. B. meine „Psychologie der Fehler", 2. Aufl. 1929, S. 2 ff.

agogen sahen bis ins dritte Jahrzehnt unseres Jahrhunderts den werdenden Menschen nur allzu sehr als dem Erwachsenen seelisch gleich an und beurteilten danach seine Leistungen. Erst die Entwicklungspsychologie hat die Überzeugung von der qualitativen Besonderheit kindlichen Seins zur einheitlichen Grundlage ihrer Forschungsarbeit gemacht und unter Führung dieses Leitgedankens eine Reihe von Erkenntnissen zutage gefördert, an denen heute eine wissenschaftlich orientierte Pädagogik nicht mehr achtlos vorübergehen darf. Der Frage des Falschen ist sie dabei planmäßig nicht nachgegangen, aber ihre grundsätzliche Auffassung der Wesensart des Kindes und des jugendlichen Menschen sowie mancher Ertrag ihrer Einzelforschungen lassen diese Frage in hellerem Lichte erscheinen. Es ist besonders die oben erwähnte Unterscheidung von Irrtum und Fehler, die durch beides eine schätzenswerte Klärung erfährt.

Meine bisherigen Darlegungen über diesen Unterschied gipfelten in der Feststellung, daß der Fehler die mögliche Einsicht in das Richtige voraussetzt und daß deshalb der Verfehler für ihn verantwortlich gemacht werden kann, während beim Irrtum die Möglichkeit dieser Einsicht fehlt, da gewisse Tatsachen, deren Kenntnis zu einer richtigen Leistung erforderlich wäre, dem Irrenden unbekannt oder nur mangelhaft bekannt sind. Es gilt die Frage, ob diese Unterscheidung angesichts der heutigen Ergebnisse der Entwicklungspsychologie noch zu Recht besteht. Ich stütze mich bei ihrer Nachprüfung auf die zusammenfassenden Darstellungen von Oswald Kroh in seiner „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes" (11. und 12. Aufl. 1935) und seiner „Psychologie der Oberstufe" (3. und 4. Aufl. 1933). Beide Schriften haben, abgesehen von ihrem inhaltlichen Wert und ihrer wissenschaftlichen Zuverlässigkeit, den Vorzug einer großen Verbreitung, so daß die an sie sich anschließenden Ausführungen auf das mitgehende Verständnis eines weiten Leserkreises rechnen dürfen.

Eine der wertvollsten Erkenntnisse, die uns die entwicklungspsychologische Forschung vermittelt hat, liegt in der Feststellung der Tatsache, daß das Kind nicht nur die es umgebende Welt anders auffaßt als der Erwachsene, sondern daß auch diese Umweltserfassung in der Kindheit und Jugend selbst mehrere Entwicklungsstufen durchläuft. Kroh bezeichnet als die erste Erkenntnisstufe des werdenden Menschen das physiognomische Wahrnehmen. Das Kleinkind erlebt die Welt anthropomorphistisch. Die Dinge werden von ihm gesehen, nicht wie sie sind, sondern wie sie es anblicken: freundlich oder feindlich, groß oder klein, lust- oder furchterregend. Die gefühlsmäßige Stellungnahme zur Umwelt ist ausschlaggebend für deren Erfassung. Hat ein bellender Hund den Säugling erschreckt, so erzeugen alle Haartiere, ja auch bloße Pelze oder Männer mit Bärten die gleiche Wirkung; denn zwischen Ding und Person, Belebtem und Unbelebtem wird nicht unterschieden. Jedes Ding hat das Wesen, unter dem seine Physiognomie erscheint. Diese Weltdeutung wäre vom Standpunkt des Erwachsenen aus falsch; aber wenn

eine solche Beurteilung überhaupt einen Sinn und eine Berechtigung hat, so dürfen wir die Einzelauswirkungen solcher Auffassungsweise (daß z. B. ein Pferd oder ein Kalb vom Kleinkind Wauwau genannt wird) niemals als einen Fehler, sondern nur als Irrtum bezeichnen. Der „wirkliche Tatbestand", wie wir zu sagen pflegen, ist dem Menschen dieser Entwicklungsstufe unbekannt.

Die Erweiterung der Erfahrungswelt führt allmählich zum Durchbrechen der physiognomischen Schranken. Schon vom Beginn der ersten Trotzperiode an tritt die Wendung zum Theoretischen in Erscheinung. Dinge, die bisher vom Kind noch rein gefühlsmäßig betrachtet und behandelt wurden, werden in zunehmendem Maße Gegenstände des Wissens. Daß aber die physiognomische Weltdeutung noch lange nachwirkt, zeigt die magische Geisteshaltung, die sich besonders zwischen dem 3. und 7. Lebensjahr als Wirkungsrest der geschilderten Frühstufe geltend macht. Auch der magisch Denkende, der sich in dieser Geisteshaltung von Abhängigkeits- und Furchtgefühlen beherrscht zeigt, gibt zahlreichen Erscheinungen und Vorgängen des Lebens eine Deutung, die nach dem Urteil des erwachsenen Wirklichkeitsmenschen den Tatsachen nicht standhält. Wir haben hier eine Form der geistigen Weltbemächtigung vor uns, die sich Unverständliches mit ihr geläufigen Mitteln verständlich zu machen sucht, der aber noch die Kenntnis von vielem fehlt, was zur richtigen Wirklichkeitsschau erforderlich ist. Wenn also neunjährige Mädchen nach den Untersuchungen E. Beckers[1] für Erscheinungen wie Schlaf, Traum, Krankheit, Tod usw. noch magische Erklärungen geben, so sind das Leistungen aus einer irrtümlichen Auffassung, nicht Fehler in dem von uns angegebenen Sinn.

Magische Geisteshaltung ist phantastische Geisteshaltung. Auf dem Wege zur Wirklichkeitserfassung begleitet die Phantasie das Kind noch durch weite Strecken seiner seelischen Entwicklung. Sie ist ihm bevorzugtes Erkenntnismittel, soweit die nüchterne Erfahrung ihr keine Grenzen setzt. Wenn auch die Meinungen über die Dauer der Vorherrschaft der phantastischen Synthese, wie Meumann sie nennt, noch geteilt sind, so wird ihre Tatsächlichkeit doch nirgends bestritten. Sie zeigt sich bei kindlichen Leistungen ebensowohl in der ergänzenden Ausdeutung von nicht voll erfaßten Wahrnehmungstatbeständen wie in der phantastischen Ausfüllung von Erinnerungslücken. Solange ein Kind Zustände und Begebenheiten der Märchenwelt für wirklich hält und aus diesem Glauben heraus analog denkt und handelt, erzeugt es irrtümliche, nicht fehlerhafte Leistungen. Wieweit gerade der Umfang der Erfahrung für die Dauer und den Bereich dieser phantastischen Weltbetrachtung maßgebend ist, geht deutlich aus der Tatsache hervor, daß das erfahrungsreichere Großstadtkind sich früher vom Märchen abwendet als das kenntnisärmere Landkind, daß aber beide für Dinge und Vorgänge in fernen Welten und bei unbekannten Menschen noch Möglichkeiten gelten lassen, die sie im Bereich der ihnen bekannten Welt als unwahr ablehnen würden.

[1] Zeitschr. f. Psychologie. Bd. 129.

Das Ausfüllen der Wahrnehmungs- und Erinnerungslücken mit phantastischen Zutaten hängt eng zusammen mit der Ganzheitsstruktur der kindlichen Seele. Die ganzheitliche Umweltserfassung, die dieser Seelenhaltung entspricht, ist notwendigerweise unscharf. Beim Betrachten wie bei der Wiedergabe des Ganzen bleiben die Teile undeutlich; sie werden entweder gar nicht beachtet oder nur oberflächlich wahrgenommen; sie treten jedenfalls nicht mit der Klarheit ins Bewußtsein, die zum richtigen Erkennen erforderlich ist. Das Kleinkind z. B. erfaßt lange Zeit hindurch sprachliche Satzganzheiten, ohne den Sinn der einzelnen Begriffe zu kennen, aus denen sich diese Ganzheit zusammensetzt. Dem Vierjährigen fällt es wegen seines ganzheitlichen Sehens noch schwer, ein Baukastenbild aus beklebten Klötzen richtig zusammenzustellen. Wenn auch vom zweiten Grundschuljahr ab die analytische und damit die Teilauffassung erhebliche Fortschritte macht, so werden die Auswirkungen der ganzheitlichen Betrachtungs- und Beachtungsweise doch nicht mit einem Schlage überwunden. Die Tübinger Untersuchungen von Selinka haben gezeigt, daß bei hoher Kompliziertheit und prägnanter Gestalt einer Vorlage die Neigung zu primitiver, ganzheitlicher Auffassung länger anhält als bei einfachen Vorlagen. Sie zeigten ferner, daß bei zusammenzufügenden Ornamenten die Sechsjährigen noch in erheblichem Maße ganzheitlich sehen und daß erst die Achtjährigen in starker Überzahl analytisch auffassen. Kinder des zweiten Grundschuljahres sind noch so sehr an das örtliche Nebeneinander der Teile ihrer Wahrnehmungsbilder gebunden, daß sie diese Teile nicht aus ihrer räumlichen Verbundenheit herausnehmen und zum Gegenstand einer vergleichenden Betrachtung mit ähnlichen, aber entfernten Dingen machen können. Bis weit in die Grundschulzeit hinein können Kinder isolierte oder in andern Verbindungen auftretende Melodieteile nicht wiedererkennen, teilweise nicht einmal den Text ohne die Melodie oder die Melodie ohne den Text wiedergeben. Das Erkennen der Teile ist zu schwach, um zu gesondertem Wiedererkennen und freiem Verfügen über sie auszureichen. Alles, was auf dieser Grundlage im Sinne des Erwachsenen falsch gemacht wird, ist irrtümliche, nicht fehlerhafte Leistung.

Eine besondere Betrachtung verdient in diesem Zusammenhang die zeichnerische Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. Sie führt bekanntlich vom sinnlosen Gekritzel über das Schemabild in langsamem Fortschreiten zum erscheinungstreuen Zeichnen. Die einzelnen Typen des Kopffüßlers, Rumpffüßlers usw. zeigen deutlich die mehr und mehr sich erweiternden Grenzen der dem Kinde faßbaren bildnerischen Erkenntnisstufen. Dem Fortschreiten der analytischen Betrachtungsweise entspricht die wachsende Detaillierung der dargestellten Gebilde. Aber schematisch bleibt das Zeichnen meist noch während der ganzen Grundschulzeit. Erst wenn die Größen- und Lageverhältnisse genauer erfaßt werden und das Bewußtsein vom Wie der Dinge erwacht, ist der Übergang zu mehr erscheinungstreuem Zeichnen gewonnen. Wenn

heute der Zeichenunterricht dieser Entwicklung Rechnung trägt und nicht fehlerhafte Leistungen sieht, wo die jugendliche Erkenntnisstufe erscheinungstreues Gestalten noch nicht zuläßt, dann geht er einen psychologisch wie pädagogisch gleich begrüßenswerten Weg.

Die analytische Betrachtungsweise bedeutet einen erheblichen Fortschritt auf dem Wege zu einer mehr realistischen Erfassung der Umwelt. Sie geht Hand in Hand mit einer immer stärker sich äußernden Wißbegier. An Stelle des subjektbestimmten Interesses tritt dabei in zunehmendem Grade das objektbestimmte; in gleichem Maße wächst die Stärke der vom Willen geleiteten Aufmerksamkeit. Sie steigert die Klarheit der Eindrücke, so daß nicht nur mehr, sondern auch genauer wahrgenommen wird. Auf diese Weise wird der Erfahrungsschatz bereichert und erweitert. Aber es fehlt vielfach noch die Fähigkeit zur richtigen Verbindung des erworbenen Wissens und der geordnete Zusammenhang in der Erkenntnis der zahlreichen Einzeleindrücke. Die dazu erforderlichen Ordnungsprinzipien der räumlichen Verteilung, der Ähnlichkeit, der zeitlichen, der kausalen Folge usw., die erst tieferen Einblick in den Zusammenhang der Dinge und Erscheinungen geben, die Kenntnis der mannigfaltigen Beziehungen und Verhältnisse, in denen Gegenstände und Vorgänge zueinander stehen, werden erst im Laufe eines längeren Differenzierungsprozesses so weit Eigentum der jugendlichen Seele, daß sie zuverlässige Erkenntnis- und Leistungshilfen werden. So früh z. B. die Warum-Fragen des Kleinkindes auch einsetzen, so begnügt es sich doch lange Zeit mit recht primitiven Antworten. Noch in der Grundschulzeit genügt ihm als kausale Erklärung die Feststellung eines bloßen Wenn-Dann-Verhältnisses („wenn man den Lichtschalter dreht, wird es hell"). Auch die bereits erwähnten Erklärungen aus magischer Geisteshaltung geben Zeugnis von der unzureichenden Erfassung kausaler Zusammenhänge. Finale und kausale Beziehungen kann das achtjährige Kind in der Regel noch nicht unterscheiden, was zu mancherlei Verwechselungen irrtümlicher Natur führen muß.

Zur realistischen Umwelterfassung gehört auch die Fähigkeit der Gestalt-, der Größen- und der Farbentransformation. Sie bildet eine unerläßliche Voraussetzung sicheren Wiedererkennens. Der Erwachsene kann die Gestalt, Größe und Farbe ihm bekannter Gegenstände und Personen trotz verschiedenartigster Lage, Entfernung und Beleuchtung richtig wiedererkennen. Der werdende Mensch muß diese Fähigkeit erst auf dem Wege der Erfahrung erwerben. So kann es vorkommen, daß fünf- bis sechsjährige Kinder entferntere Erwachsene als Kinder ansehen, oder daß Grundschüler im Zeichenunterricht schwächere Beleuchtungsfarben, Schatten- und Lichtverteilung nicht richtig erkennen: alles Irrtümer in dem von uns angedeuteten Sinne, nicht Fehler, für die man die Kinder verantwortlich machen könnte.

Zu unseren ältesten Erkenntnissen auf dem Gebiete der Jugendkunde gehört die Tatsache, daß das kindliche Denken konkreter Natur ist und daß die Welt des Abstrakten sich erst dem reifenden Menschen erschließt. Auch

hier haben wir es nicht mit einem jähen Umschwung, sondern mit einem längeren Werdegang zu tun. Von der teilinhaltlichen Beachtung einzelner Eigenschaften der Dinge (wie z. B. der Farbe), die schon dem Kleinkind gelingt, bis zum Denken in reinen Begriffen zieht sich ein aus vielen Quellen gespeister, windungs- und hemmungsreicher Entwicklungsstrom. Noch in der ganzen Grundschulzeit herrscht das einzelne Gegenständliche als anschauliche Unterlage des Denkens vor. Wenn z. B. der Schüler nach dem 7. Lebensjahr in eingekleideten Rechenaufgaben die Zahlverhalte von den Sachverhalten zu lösen vermag, so glückt das nur, weil ihm die Sachverhalte die anschauliche Grundlage dazu geben, und wenn dem Zehnjährigen die gedankliche Lösung eines technischen Problems gelingt, so auch nur mit Hilfe einer vor Augen liegenden gegenständlichen Situation. „Zahlverhalte in voller Isolierung von aller konkreten Anschauung sind ihm ebensowenig zugänglich wie physikalische und chemische Gesetze, wie abstrakte Sätze und unanschaulich formulierte Lebensregeln" (Kroh, Grundschulkind, S. 403).

Man könnte diese Darlegungen erheblich erweitern und käme doch immer wieder zu dem gleichen Ergebnis, daß der jugendliche Mensch sowohl in den aufnehmenden wie in den reproduktiven und verarbeitenden Bewußtseinsvorgängen und den entsprechenden schulmäßigen Leistungen häufig versagt, ohne daß er dafür verantwortlich gemacht werden könnte. Es gilt jetzt, zusammenfassend die Ursachen dieses Versagens festzustellen. Ich hatte bisher den Irrtum lediglich auf die Unkenntnis oder mangelhafte Kenntnis gewisser Tatsachen zurückgeführt, die für das Zustandekommen einer richtigen Erkenntnis oder richtigen Handlung von wesentlicher Bedeutung sind. Diese Begriffsbestimmung war durch die ausschließliche Betrachtung der den Erwachsenen unterlaufenden Irrtümer zustande gekommen. Die Einstellung auf die Falschleistungen von Kindern und Jugendlichen läßt indessen eine weitere Wurzel des Irrtums erkennen: die Begrenztheit und Andersartigkeit jugendlichen Seelenlebens. Hinge die Irrtumsmöglichkeit nur vom Umfang unseres Erfahrungswissens ab, so wäre sie lediglich von der Umwelt her bestimmt. Nun zeigen zwar die oben gegebenen Beispiele deutlich, daß ein hinreichender Erkenntnisschatz zur richtigen Umweltserfassung und -deutung unerläßlich ist; sie machen aber ebenso ersichtlich, daß auch die seelischen Anlagen und deren jeweilige entwicklungsmäßige Beschaffenheit dabei mitwirken. Wenn Selinka bei seinen bereits erwähnten Ornamentsversuchen nachweisen konnte, daß jüngere Kinder, die er zu einer ihnen noch nicht gemäßen Formbeachtung anleitete, nach vorübergehendem scheinbarem Fortschritt sämtlich wieder in die entwicklungsbestimmte Beachtungsweise zurückfielen, wenn ähnliche Versuche auf dem Gebiete der kindlichen Aussagefähigkeit nach W. Stern u. a. zu einem entsprechenden Ergebnis führten, so sind das Zeugnisse für die Stärke und Unüberschreitbarkeit natürlicher Wachstumsgrenzen, deren Beweiskraft sich nicht bestreiten läßt. Wir müssen also ergänzend sagen: Die Möglichkeit des Irrtums ist da

gegeben, wo die zum Richtigen erforderliche Tatsachenkenntnis fehlt oder wo die dazu erforderliche seelische Entwicklungshöhe noch nicht erreicht ist. Die von mir nachgewiesene grundsätzliche Scheidung zwischen Fehler und Irrtum bleibt aber unverändert bestehen. Sie gipfelt in der Tatsache, daß der Fehler die mögliche Einsicht in das Richtige voraussetzt und daß deshalb der Verfehler für ihn verantwortlich gemacht werden kann, was beides beim Irrtum nicht der Fall ist.

Diese Feststellung hat nicht nur wissenschaftlichen Wert, sie ist auch von Bedeutung für das praktische Schulleben. Sie klärt insbesondere eine Frage auf, die seit Anfang dieses Jahrhunderts die pädagogische Welt vielfach beschäftigt hat und deren einseitige Beantwortung sich auch weithin im Unterricht auswirkte: die Korrigierfrage. Sie wurde meines Wissens zuerst von den Bremer Reformern Scharrelmann und Gansberg angeschnitten und fand durch die Schriften eines Gurlitt, O. Anthes, P. G. Münch u. a. nachhaltige Unterstützung. Dies hatte den Erfolg, daß das „ewige, leidige Korrigieren", wie es Gansberg nannte, namentlich im Volksschulaufsatz in Acht und Bann geriet und die Fehler besonders in der Unterstufe vielfach nicht mehr angestrichen wurden. Zu welchen Auswüchsen das teilweise geführt hat, habe ich an anderer Stelle dargelegt.[1]

Diese ablehnende Haltung gegen das Korrigieren ist mehr einer gefühlsmäßigen Einstellung als klarer Einsicht in das Wesen und die Bedeutung des Falschen entsprungen. Sie ist ein charakteristischer Ausfluß impressionistischer Erlebnispädagogik mit ausgesprochen sentimentalem Charakter. Schon das temperamentvolle Wettern gegen die „stumpfsinnige Durchkorrigiererei", gegen „das kleinliche Herumschustern an Einzelheiten", gegen den „Korrigierfirlefanz" usw., das die Schriften der genannten Verfasser durchzieht, läßt dies erkennen. Von dem hier nachgewiesenen Unterschied zwischen Fehler und Irrtum hatte man keine Ahnung. So wurde das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und die „Fehlermäkelei" überhaupt verworfen. Dies hat erheblich dazu beigetragen, daß das Schulkind viel zu lange in spielerischer Haltung belassen wurde und trotz alles Geredes um die Arbeitsschule nicht zu ernster Arbeitshaltung kam. Es fehlte das rechte Bewußtsein vom Werte der Werkvollendung und darum auch der Ernst, das Verantwortungsgefühl und die Selbstzucht im Schaffen. Das Ausleben der Eigenart war jener Zeit vielfach wichtiger als die Sorge um das normgerechte, bündige Werk.

Nun ließen sich freilich die formalen wie die sachlichen Mängel kindlicher Leistungen mit dem besten Willen nicht ganz übersehen oder totschweigen, selbst im deutschen Aufsatz nicht, den man so gerne zum künstlerischen Höchsterzeugnis des Schulkindes gemacht hätte. Wo sollte die Grenze des Beachtenswerten und Nichtbeachtenswerten, d. h. mit andern Worten: wo sollte die Grenze der Einzelkorrektur sein? Auf diese Kernfrage

[1] Vgl. meinen Aufsatz „Vom Wert des Richtigen und Unwert des Falschen", Deutsches Bildungswesen, 1934, S. 99 ff.

der Fehlerkorrektur hat keiner der Reformpädagogen eine befriedigende Antwort geben können. Wenn Gansberg die Einzelkorrektur bis zu einer „gewissen liberalen Höchstzahl" gelten lassen, Münch die Rechtschreibungsfehler in den Oberklassen der Volksschule „behutsam" und „bescheiden" angestrichen wissen wollte, wenn Anthes Aufsätze „am liebsten" gar nicht korrigieren mochte, so sind das weder klare noch einheitliche Bestimmungen. Solche könnten aber gewonnen werden, wenn man den von mir aufgezeigten grundsätzlichen Unterschied zwischen verantwortungspflichtigen und irrtumsbedingten Fehlern zum entscheidenden Leitgedanken in der Frage der Einzelkorrektur machte. Ist die Kenntnis dieses Unterschiedes einmal pädagogisches Gemeingut geworden, so wird sie zusammen mit der ebenso notwendigen Kenntnis kindlicher und jugendlicher Seelenentwicklung zu einer gerechteren Beurteilung schulmäßiger Leistungen wie zu einer planmäßigeren Bekämpfung des Falschen verhelfen.

* *

Leistungsmessung in der Grundschule.

Bericht über Durchführung und Ergebnisse der Bobertag'schen Leistungsmessung in drei Hamburger Volksschulklassen.[1]) (Schluß.)

Von Walter Schultze.

III.

1. Der Test zur Prüfung der Lesefertigkeit besteht aus 24 Kurzgeschichten, in denen in ein oder zwei Sätzen eine Situation gekennzeichnet wird, aus der heraus im zweiten oder dritten Satz 1—3 Lücken ergänzt werden müssen. Wir konstruieren einen einfachen Fall: „In den Vororten der Stadt befinden sich viele Fabriken, während in der Innenstadt hauptsächlich Geschäftshäuser stehen. Die Arbeiter fahren deshalb morgens in die ..., die kaufmännischen Angestellten in die ..."

Soll die Aufgabe gelöst werden, muß der Vordersatz zunächst einmal erfaßt werden. Der zweite Schritt der Lösung beruht auf diesem Leseakt, ohne indes selbst noch eigentlich Leseakt zu sein. Er kann auf zweifache Art erfolgen. Zunächst einmal in der Form eines logischen Schlußverfahrens. Es könnte nämlich hinter einer großen Zahl von Vordersätzen „folglich" oder „also" stehen; so daß dann die eigentliche Leistung in dem logischen Schluß besteht, der in unserem Fall folgendermaßen aussehen würde: In den Vorstädten liegen die Fabriken. — In den Fabriken sind die Arbeiter beschäftigt. — Folglich müssen die Arbeiter in die Fabriken, — also in die Vorstadt fahren. Eine andere Art der Lösung wäre folgende: In dem Kind wird durch das Erfassen des Vordersatzes eine anschauliche Situation lebendig. Es lebt vielleicht in einem Fabrikvorort, und sobald es weiterliest, sieht es die Arbeiter an einer bestimmten Straßenecke auf dem Rade hereinfahren, während die jungen Mädchen — vielleicht eine Schwester — in die Stadt eilen. In diesem Fall füllt sich die Lücke

[1] Diese Arbeit wurde im Frühjahr 1933 geschrieben. Da Dr. Bobertag nicht mehr selbst Stellung nehmen kann, füge ich seine Äußerungen zu einzelnen Abschnitten dieser Untersuchung aus einem persönlichen Schriftwechsel nachträglich ein.

gewissermaßen bildhaft aus. Es bedarf dazu keines weiteren Schlusses.[1] Da diese Lösung primitiver ist als die mit Hilfe des Schlußverfahrens, müßten Aufgaben dieser Art, die die Ausfüllung einer konkreten Situation begünstigen, in größerer Zahl vorhanden sein, da ja doch mit der richtigen Auffassung des Sachverhaltes die eigentliche Testaufgabe erfüllt ist. Im anderen Fall prüfen wir wesentlich mehr als verständnisvolles Lesen.[2, 3]

In manchen Aufgaben sind mehrere Lücken vorhanden. Werden alle Lücken richtig ausgefüllt, so werden dafür entsprechend viele Punkte gewertet. Ist nur eine Lücke richtig ausgefüllt, die andere aber falsch, so wird trotzdem ein Punkt gewertet. Diese Wertung durch mehrere Punkte wäre nur dann sinnvoll, wenn wirklich mehrere selbständige Denkakte notwendig wären, um die Aufgabe sinnvoll zu lösen. Das ist aber nicht bei allen Aufgaben dieser Art der Fall; ist eine Lösung gefunden, ergibt sich die andere oft mit Notwendigkeit von selbst. Noch weniger Sinn aber hat es, eine Ergänzung mit einem Punkt zu werten, wenn die falsche Ergänzung der zweiten Lücke den Satz sinnlos macht und zeigt, daß der Sachverhalt gar nicht ganz erfaßt ist. Aus dem Bestreben, die Auswertung möglichst zu vereinfachen, sollte man nicht dem Fehler einer zu schematischen Bewertung verfallen, sondern der Urteilsfähigkeit des Lehrers schon einiges zutrauen.

Wir wiederholen noch einmal, die Erfüllung dieser Aufgaben verlangt über den eigentlichen Leseakt hinaus eine allgemeine Denkleistung. Das wird sofort klar, wenn Bobertag zu Text 3 (Sachrechnen) sagt, es handele sich hier um eine Sonderform „des Leseverständnisses, bei der das Ausfüllen einer Lücke am Ende des Textes die Ausführung einer Rechenoperation voraussetzt". Eine „Operation" wird aber eben auch hier vorausgesetzt; darüber muß man sich klar sein, sonst bleiben einige Korrelationen, von denen unten die Rede sein wird, unverständlich.

2. Durch den 2. Test soll der „Umfang des Vorstellungskreises, wie er sich widerspiegelt in dem Wortschatz, der dem Kind zur Verfügung steht", geprüft werden. Benutzt wird das Verfahren kindertümlicher Definition, indem entweder a) Eigenschaften bestimmt werden, b) Orts- oder Zeitangaben gemacht werden, c) die Tätigkeiten oder Auswirkungen der Dinge angegeben werden, d) bestimmt wird, woraus die Dinge hergestellt werden oder entstehen, oder indem

[1] Die Aufgaben dieses Testes bieten eine ganze Reihe solcher Möglichkeiten.

[2] Wie ja auch der Lückentest ursprünglich kein Lesetest ist!

[3] Bobertag sagt hierzu: „Unter ‚verständnisvollem Lesen' verstehe ich den eigentlichen ‚Lernakt' (Leseakt? Verf.) plus der ‚allgemeinen Denkleistung'. Wenn der Text verständnisvoll gelesen worden ist, so muß die Denkleistung vollzogen werden können." Dem kann man nur zustimmen, wenn der Schluß sehr leicht zu vollziehen ist; wobei dahingestellt sein mag, ob wir diese Fähigkeit zu schließen, nicht vom 10jährigen Kind, das auf die höhere Schule will, erwarten müssen. Jedenfalls dürfte der Unterschied in der Leistung bei der Lösung folgender beiden Aufgaben dieser Testreihe deutlich sein: a) „Emils Vater ging gleich nach dem Frühstück in sein Büro, aber vorher befahl er seinem Sohn, das Unkraut im Garten zu entfernen und das Gras zu mähen. Abends kam der Vater nach Hause; da bemerkte er, daß das . . . noch stand und das . . . nicht gemäht war." — b) „Der östliche Teil meiner Heimat besteht aus bewaldeten Bergen, während der westliche Teil flach und für Landwirtschaft geeignet ist. Bauholz wird im . . . Teil gewonnen, Getreide im . . . Teil."

e) Oberbegriffe ausgesucht werden. Dabei stehen jeweils am Schluß eines Satzes dem Kind vier Möglichkeiten zur Wahl; z. B.: Ein Fahrrad ist ein — Spielzeug, Verkehrsmittel, Werkzeug, Fuhrwerk. Um die Auswahl treffen zu können, muß das Kind Sachvorstellungen besitzen. Doch müssen wir uns darüber klar sein, daß auf diese Weise einmal nur die begrifflich ausgegliederten Sachvorstellungen erfaßt werden, und zum anderen immer nur eine bestimmte Seite des Gegenstandes angesprochen wird. So braucht das Kind im obigen Beispiel keine klare Vorstellung von der Funktionsweise eines Fahrrades zu besitzen. Viele Kinder haben sicherlich eine Vorstellung vom Ausrupfen des Unkrauts, ohne indes das Wort „Jäten" zu beherrschen. Damit die Lösung, die in der Unterstreichung des richtigen Wortes besteht, erfolgen kann, muß auch hier zunächst der durch den Text gegebene Tatbestand in einem Leseakt erfaßt werden.[1] Die Umwelt, die in den 45 Aufgaben erfaßt werden soll, kann in folgende Bereiche gegliedert werden (die Zahl der Aufgaben steht in Klammer dahinter):

1. Biotische Umwelt, a) pflanzlich (5)
   b) tierisch (5)
   c) menschlich (2)
2. technische Umwelt a) metallisch (2)
   b) sonstige (4)
3. berufliche Umwelt (3)
4. astronomische Umwelt (5)
5. geographische Umwelt (2)
6. Straßen und Häuser (4)
7. Abstrakta (12).

Wieweit ein eigentliches Prinzip der Gliederung oder Auswahl bei dieser Aufgabenstellung gewirkt hat, läßt sich aus dieser Aufstellung nicht erkennen. Gerade dieser Test könnte wohl von Ort zu Ort durch Anlehnung an heimatliche Verhältnisse eine verschiedene Gestaltung erfahren, oder er müßte einen allgemein verbindlichen Kernbestand an Sachvorstellungen treffen, der jedes Heimatkolorit vermeidet. So ist für Hamburger Kinder z. B. ein Speicher sowohl „Spielzeug" als auch „Gebäude". Auch dürften die Bestimmungen durch Angabe charakteristischer Züge oder Eigenschaften der Dinge weit besser sein, als solche durch Angabe des Oberbegriffes.

3. Der dritte Test bietet 24 Aufgaben für das Denkrechnen als „Erfassen der rechnerischen Beziehungen in einem gegebenen Sachverhalt". Durch die schriftliche Darbietung des Sachverhaltes wird die eigentliche Rechenleistung erschwert. Daraus meint Bobertag das Versagen der Berliner Kinder bei diesen Aufgaben erklären zu können, weil seiner Meinung nach das Lösen von gedruckten Sachrechenaufgaben in der Schule zu wenig geübt wird. Die rechnerischen Verhältnisse sind in der Tat außerordentlich einfach. Nur einmal wird von der Vielheit über die Einheit auf die Vielheit geschlossen. Bei unseren Ergebnissen fällt auf, daß die Kinder der Klasse III, die im Zahlenrechnen außerordentlich günstig abschneiden, beim Sachrechnen durchaus nicht mehr leisten als die beiden anderen Klassen. Doch glauben wir, daß die schriftliche Darbietung der Aufgaben hierfür keine hinreichende Erklärung gibt; denn sonst müßte die Leistung der Klasse im Lesen (Text) auch wesentlich schlechter sein als die Leistung etwa der Klasse II; wohl aber könnte eine weniger starke Übung, bedingt durch Betonung des Zahlenrechnens, die Ursache sein!

4. Die Prüfung des richtigen Sprachgebrauchs erfolgt dadurch, daß 36 kurze Texte mit je einem grammatischen oder Ausdrucksfehler versehen sind.

[1] Und so beruht die Lösung eines jeden Testes — abgesehen von Test 6 — auf einem Leseakt.

Dieser Fehler soll herausgesucht und durch das richtige Wort ersetzt werden. Es handelt sich um folgende Fehlerarten (Zahl der Aufgaben in Klammer): Ausdrucksfehler (18); falsche Fallsetzung (9); falscher Imperativ (5); falsche Komperation (3); falsche Konjunktion (1); falscher Konjunktiv (1).

Auch in diesem Test müßten Fehler, die mundartlich gebunden sind, von Ort zu Ort mehr Berücksichtigung finden. Hier zeigten sich die größten Unterschiede zwischen den drei Klassen (s. Fig. 1); auf die Gründe für das schlechte Abschneiden der Klasse III wiesen wir bereits hin.

5. Die Prüfung der Sicherheit in der Rechtschreibung erfolgt nicht durch ein Diktat, weil die verschiedene Form des Diktierens keine einheitliche Durchführung gewährleistet. Es wurde hier eine vollständig neue Testform geschaffen. Es werden Zweizeiler dargeboten, bei denen das zweite Reimwort ausgelassen und nur durch den Anfangsbuchstaben angedeutet wird. Das vollständige Reimwort, das nur in seltenen Fällen genau so geschrieben wird wie das erste Reimwort, muß dann niedergeschrieben werden. Bobertag glaubt, daß dieser Test die Rechtschreibung beim „natürlichen", spontanen Schreiben erfasse und meint, daß die Suggestion, die vom ersten Reimwort ausgeht, die vorhandenen Unterschiede in der Rechtschreibleistung nicht verschieben könne; je sicherer man etwas wisse, um so eher widerstehe man der Suggestion des Falschen.

Dieser Test ist sicherlich der zweifelhafteste von allen[1] und bedarf eingehender Betrachtung. Die Ergebnisse zeigen ein ganz außerordentlich gleichmäßig schlechtes Abschneiden aller Hamburger Kinder. Schon darüber muß man stutzig werden, denn warum sollen die Hamburger Kinder allgemein so sehr viel schlechter schreiben als die Berliner? Die Klasse II galt als ganz besonders befähigt gerade in der Rechtschreibung und ausgerechnet diese Klasse hat weitaus die schlechtesten Leistungen aufzuweisen (s. Fig. 1).

Bei der Prüfung der Sicherheit in der Rechtschreibung muß es ganz gewiß darauf ankommen, den natürlichen Ablauf des Schreibens zu erhalten. Jeder weiß, daß selbst der Erwachsene beim Reflektieren oft in verhältnismäßig einfachen Fällen unsicher wird. Das Kind merkt sehr bald, daß hier „etwas nicht in Ordnung ist", zumal bei der Einführung wiederholt die Betonung auf „Richtigschreiben" gelegt wird. So gerät das Kind durch das Bild des ersten Reimwortes ins Reflektieren und wird in natürlich viel stärkerem Maße als der Erwachsene unsicher. Verfügt das Kind über ein Wortbild und versucht es das zu reproduzieren, so wird das Wortbild durch die ihm sichtbar vor Augen stehende Struktur des ersten Reimwortes gestört und zerstört. Dies gilt natürlich viel mehr für den mittleren und schwachen Schüler als für den guten Rechtschreiber. Die Fehleranalyse zeigt ganz deutlich, daß die gegenseitige Behauptung Bobertags nicht stimmt. Das Wort „sieht" (Reimwort „Lied") ist z. B. auf folgende Arten geschrieben worden (die Häufigkeiten in Klammer): sied (17), siet (10), siht (3), sit (2), sieđt (1), siehet (1).

Um diese Beeinflussung durch das erste Reimwort zahlenmäßig festzustellen und zugleich um die Möglichkeit zu haben, die Testleistung mit Diktatleistungen vergleichen zu können, ließen wir in den drei Klassen ein Diktat schreiben, das wir auf Grund der wichtigsten im Text vorgekommenen Fehler zusammengestellt haben. Von den 30 verlangten Wörtern in Test 5 haben wir 20 in das Diktat

[1] Dieser Meinung ist auch Bobertag.

hineingearbeitet. Das Diktat wurde von demselben VI in gleichartiger Weise diktiert, so daß der schwerste Einwand, der gegen das Diktat als Prüfmittel erhoben werden kann, fortfällt. Wir haben dann die „Verführungsfehler", d. h. die Fehler, die im Test dadurch gemacht worden sind, daß das zweite Reimwort genau so wie das erste geschrieben worden ist (im obigen Fall „sied"), gezählt und prozentual in bezug auf die Zahl der vorhandenen Lösungen ausgerechnet. Entsprechend haben wir diese Verführungsfehler im Diktat gezählt und berechnet. Es bleiben dabei also die Fälle, die auf Grund der entstandenen Unsicherheit erzeugt sind (die übrigen Fälle im obigen Beispiel), außer acht. Es sei nur erwähnt, daß im Diktat „sieht" nur viermal falsch geschrieben wurde und zwar als „siet" (2) und „siht" (2). Wir stellen in folgender Übersicht die Prozentzahlen der Verführungsfehler einander gegenüber.

	Diktat %	Test %		Diktat %	Test %
balt	3,8	14,9	giest	3,8	37,8!
bezalt	1,3	11,5	aufgepast	15,2	55,7!
Schrit	2,5	11,5	ler [leer]	15,2	9,1
Fleg [Fleck]	1,3	16,1	war [wahr]	75,9	65,3
Fas	—	5,8	fenkt [fängt]	2,5	2,9
hohlen	15,2	21,8	geschaft	41,8	83,1!
beist	13,9	52,9!	leutet	32,9	62,7!
sied	—	20,5	herunterfeld	1,3	6,4
leit [leid]	13,9	29,4	knab (knapp)	7,6	75,6!

Abgesehen von den beiden Fällen „ler" und „war" finden wir überall bestätigt, daß die Zahl der Verführungsfehler im Test sehr viel größer ist als im Diktat, so daß eine ganz starke Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit tatsächlich stattgefunden hat. Von 640 insgesamt beim Test aufgetretenen Fehlern sind 500 = 78,3% Verführungsfehler. Auf Grund dieser Ergebnisse muß Test 5 als durchaus ungeeignet erscheinen zur Prüfung der natürlichen Sicherheit in der Rechtschreibung. Wir werden diese Ansicht unten noch weiter begründen, wenn von der Korrelation der Teste die Rede ist.

Die durchschnittliche Fehlerzahl der drei Klassen betrug im Diktat Klasse I 7,7; Klasse II 6,7; Klasse III 7,8. Hier hat also die Mädchenklasse die beste Leistung aufzuweisen, während nach der Testleistung die Mädchenklasse am Ende steht. Warum im einzelnen nun gerade die Mädchen so ganz besonders schlechte Leistungen aufzeigen, kann hieraus noch nicht erklärt werden. Es ist nicht ganz einsichtig, warum auch gerade in diesem Test die Mädchen so langsam gearbeitet haben, daß nur ein Mädchen fertig wurde; denn bei den anderen Tests läßt sich dies langsame Arbeitstempo nicht feststellen. Man muß annehmen, daß die Mädchen besondere Schwierigkeiten gehabt haben bei der Findung der Reime; denn eine gewisse Wortgewandtheit spielt sicherlich in der „Reaktionszeit" zwischen dem Lesen des ersten Reimwortes und dem Einfallen des zweiten eine Rolle. Sprachlich ungewandte Kinder, die etwa Plattdeutsch als Umgangssprache sprechen, werden eine sehr viel längere Reaktionszeit brauchen, als Kinder aus sprachgewandtem Milieu. Wir hatten keine Zeit, in dieser Richtung vergleichende Untersuchungen in den drei Klassen durchzuführen. Doch spricht die Gesamthaltung der Klasse II nicht dafür, daß auf Grund dieser Tatsache das schlechte Ausfallen der

Testleistung zu erklären wäre. Das allgemein schlechtere Abschneiden der Hamburger Kinder vor den Berlinern könnte aber vielleicht mit auf diese Ursachen zurückgeführt werden.

6. Die Prüfung des Zahlenrechnens erfolgt auf zwei Weisen, einmal als Kopfrechnen, zweitens in der Form des schriftlichen Addierens, Subtrahierens, Multiplizierens und Dividierens. Wir halten diese Aufgaben für recht leicht. Selbst die Aufgaben mit einfachen Brüchen wurden ohne Schwierigkeiten gelöst. Die Aufgabe 16 vom Typus „$^1/_4$ von 20" wurde, wie auch die entsprechende Aufgabe auf dem Übungsblatt, als „20 minus $^1/_4$" aufgefaßt; eine eindeutigere Formulierung wäre also erwünscht.

7. Es möge an dieser Stelle zusammenhängend über die für die Lösung vorgeschriebenen Zeiten etwas gesagt sein. Bobertags Absicht ging dahin, den Test so anzulegen, daß „immer nur einige wenige Kinder ganz fertig werden können". Er bemerkt aber selbst, daß die Zeiten nicht ganz so gewählt worden sind, wie es eine ideale Durchführung erwünschen läßt: „Manches würde vielleicht für eine teilweise Verlängerung der Zeiten sprechen. Nachdem jedoch die Eichung der Tests mit den angegebenen Zeiten durchgeführt ist, läßt sich vorläufig nichts ändern". Wir haben für die einzelnen Teste die Zahl der Kinder festgestellt, die fertig geworden sind. Die Zahlen ergeben sich als Prozentzahlen aus der folgenden Tabelle:

Klasse	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6a	Test 6b
I	37	11,1	48,1	18,5	11,1	33,3	55,5
II	28	8	20	28	4	36	32
III	21,6	2,7	21,6	0	24,3	62,1	75,6
D	28,9	7,3	29,9	15,5	13,1	44	54,4

Auffällig ist die große Schwankung der Anzahl der Fertiggewordenen von 7,3% (*D* Test 2) bis 54,4% (*D* Test 6b). In der Klasse III schwankt die Zahl sogar zwischen 0 und 75%. Diese Schwankungen sind offensichtlich zu groß, und machen sich bei der Arbeit störend bemerkbar. Besonders auffällig war diese Störung in der Klasse II. Während beim ersten Test doch immerhin 7 Kinder fertig wurden (Zeitdauer 20 Minuten), wurden es in Test 2 (Zeitdauer 6 Minuten) nur zwei. Dabei zeigte sich eine starke Schockwirkung, als der zweite Test abgestoppt wurde. Es kommt hinzu, daß nicht nur die geringe Zahl der Fertigen für diese Wirkung ausschlaggebend ist, als vor allem die Tatsache, daß die übrigen einen mehr oder weniger großen Teil der Aufgaben gar nicht erst in Angriff nehmen können. Dadurch wurden die Mädchen sichtlich aufgeregt und hastiger in ihrer Arbeitshaltung. Dagegen nützen alle Beruhigungen nicht. Eine entsprechende Erscheinung zeigte sich bei Test 5. Wenn auch die Durchschnittszahl der Fertigen in 5 nicht so ganz klein erscheint, so liegt das daran, daß in Klasse III verhältnismäßig schnell gearbeitet wurde. Allerdings zeigt ein Vergleich mit der Leistung (Fig. 1), daß die Fehlerzahl eine weit höhere ist als in Klasse I. Die Jungen sind offenbar hastig geworden und haben dann mit entsprechend

geringerer Sicherheit gearbeitet. Für unsere Verhältnisse hätten die Zeiten für Test 6 ganz gut noch etwas gekürzt werden können.[1] Es stimmen also sowohl die beiden Tiefpunkte als auch die Höchstpunkte in Fig. 1 (S. 127) mit entsprechenden Minima respektiv Maxima in der Zahl der Fertiggewordenen, ohne daß das Suchen der Lösung bei diesen Testen den Kindern ganz besondere Schwierigkeiten macht. (In Test 4 bei Klasse III erklärt sich die geringe Zahl der Fertiggewordenen aus der Schwierigkeit der Aufgaben für diese sprachlich ungewandten Kinder; sie sehen einfach keine Fehler und müssen daher lange suchen.) Daher halten wir für Test 2 und 5 die Verlängerung der Zeit für richtig.

Wichtiger als die Verlängerung der Zeiten für einzelne Teste erscheint uns jedoch der Ausgleich der Zeiten für die Teste untereinander. Wir sind uns natürlich darüber klar, daß infolge der verschiedenen Leistungsfähigkeit der Klassen ein für alle günstiges Verhältnis niemals erreicht werden wird. Eine Zahl von durchschnittlich 20 % fertiggewordener Kinder würde uns auf Grund des Eindrucks während der Durchführung der Untersuchung als angemessen erscheinen.

IV.

1. Wir haben Gelegenheit, die Ergebnisse dieser Testprüfung mit den Ergebnissen der Hamburger Ausleseprüfung zu vergleichen. Das ist als durchaus positives Ergebnis dieser Untersuchung zunächst herauszustellen, daß die Kinder, die die Ausleseprüfung bestanden haben, durchaus auch in der Testrangordnung an der Spitze stehen. Verschiebungen kommen lediglich in der Reihenfolge vor. So werden in Klasse I Schüler als B-Schüler beurteilt, die nach der Testrangordnung A-Schüler sein müßten. Dabei sind 8 A-Schüler vorhanden, die die Rangplätze 1, 2, 3, 5, 7, 11, 13, 14 (Prozentplatz 66,3) einnehmen, während die B-Schüler die Rangplätze 4, 6, 8, 10, 12, 16 (Prozentplatz 58,2) einnehmen. Rangplatz 9 wird von einem Jungen eingenommen, der überjährig ist, Rangplatz 15 (Prozentplatz 62,5) von einem Jungen, der zwar B-Schüler ist, aber die Prüfung nicht bestanden hat. In der Klasse I liegt also der Prozentplatz, der die Übergangsstufe in die Sexta kennzeichnet, annähernd bei 60. Diese Zahl entspricht genau der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse I. (Von 27 untersuchten Kindern gehen 14 in die höhere Schule.) Aus Klasse II gehen von den geprüften Kindern (alles A-Schüler) 6 in die höhere Schule. (Ein Fall mit dem Prozentplatz 85,2 kommt wegen der häuslichen Verhältnisse nicht in Frage.) Hier liegt die Auslesegrenze bei 63 und die 6 Kinder werden deutlich herausgestellt. Ein Kind hat noch einen Prozentplatz über 60. Aus Klasse III gehen 5 Kinder in die höhere Schule. Sie nehmen die Rangplätze 1, 2, 4, 7, 8 (Prozentplatz 70,2) ein. Die Jungen mit den Rangplätzen 3 und 5 sollen auf Wunsch der Eltern in der Volksschule bleiben.[2] Der Junge mit dem Rangplatz 6 „wäre seinen Anlagen nach wohl reif für die höhere Schule, er ist in seinen Arbeiten aber sehr unzuverlässig, seine Leistungen in der Klasse sind nur guter Durchschnitt" (Lehrerbericht). Die Jungen mit dem Rangplatz 1 und 2 gingen als A-Schüler; die übrigen als B-Schüler in die Auslese.[3]

[1] In der neuen Testserie „T 18" sind sämtliche Zeiten, mit Ausnahme für Test 1, verlängert worden.

[2] In dieser Klasse haben noch weitere 5 Kinder einen Prozentpl. über 60. Hierin äußert sich das verschieden starke Drängen der sozialen Schichten nach höherer Schulbildung.

[3] Hieraus ergibt sich deutlich, wie verschieden die Lehrer die Schüler als A oder B be-

Wir müssen also noch einmal betonen, daß von hier aus gesehen das Gesamtergebnis recht befriedigend ist. Wo nun die Grenze gezogen wird, die die Kinder, die für Sexta reif sind, von den übrigen scheidet, kann erst entschieden werden, wenn man einen Jahrgang über einige Jahre hin in der höheren Schule beobachten konnte. Die Grenzfälle sind bei uns recht zahlreich. So geht ein Kind mit dem Prozentsatz 63 noch hinüber, ein anderes mit 62,2 nicht mehr. In einem anderen Fall geht ein Kind mit dem Prozentplatz 58,2 noch hinüber, dagegen ein anderes mit 57,5 nicht mehr. Dringend erwünscht wäre es auch — wenn schon diese Prüfung Gewicht beim Sextaübergang haben soll, — daß nach einer bestimmten Zeit eine zweite gleichartige Prüfung mit entsprechendem Testmaterial vorgenommen wird.[1] Außerdem haben hier noch andere Überlegungen einzusetzen, denn die Frage des Sextaüberganges ist nicht von der intellektuellen Leistungsfähigkeit her allein zu entscheiden. Die charakterliche Begutachtung wird letzten Endes auch ausschlaggebend sein müssen bei der Entscheidung über die Eignung der Grenzfälle. Eine Möglichkeit, zwei nahe gelegene Prozentsätze deutlicher zu unterscheiden, geben uns allerdings noch die Testergebnisse. Zu diesem Zweck muß die Variation[2] zwischen den einzelnen Testen festgestellt werden. Das Kind, das zwischen den einzelnen Leistungen die kleinste mittlere Variation zeigt, hat doch wohl die bessere Gesamtleistung aufzuweisen. Von den beiden Fällen

40 30 80 30 39 90 $d = 60$ m. V. = 26,7
70 50 55 58 62 65 $d = 60$ m. V. = 5,7

ist der letzte Schüler sicherlich geeigneter, die höhere Schule zu durchlaufen als der erste, da ja der günstige Prozentplatz des ersten lediglich auf Grund guter Rechenleistungen erreicht worden ist. In unserem Material findet sich eine ganze Reihe von Fällen mit außerordentlich hoher Variation. So treten folgende Fälle auf

2 3 44 4 6 47 $d = 17{,}7$ m. V. = 18,7 r. V.[3] = 106
55 19 79 13 8 6 $d = 30$ m. V. = 24,7 r. V. = 82.

In diesen Fällen besagt der mittlere Prozentplatz verhältnismäßig wenig, zumal wenn es sich, wie in Fall 1, um einen ausgesprochenen Rechner handelt, der auf allen anderen Gebieten gänzlich versagt. Diese Variation spielt natürlich auch eine Rolle beim Vergleich der Leistung zweier Klassen miteinander. Klasse II hat den durchschnittlichen Prozentsatz 47,6 bei einer r. V. von 31,3%, die Klasse III bei einem Prozentsatz von 47,7 eine r. V. von 35,4%; während die r. V. in Klasse I nur 23,3% beträgt.[4]

2. Zum Zwecke weiterer Vergleichsmöglichkeiten haben wir uns von den Lehrern der drei Klassen Rangordnungen aufstellen lassen. Allgemeine Leistungsrangordnungen haben wir von allen drei Klassen; von einem Lehrer Rangordnungen für alle Leistungsgebiete, von einem anderen für die Gebiete 1, 4, 5, 6, da er sich für außerstande erklärte, für die übrigen Gebiete Rangordnungen aufzustellen.

werten. Nach dem Maßstab des Lehrers der Kl. I wären die 5 Schüler wahrscheinlich sämtlich A-Schüler gewesen. Die untere Grenze der A-Schüler ist in Kl. I: 66,3; Kl. II: 63; Kl. III 83 [!].

[1] Eine solche Paralleltestreihe „T 18“ liegt vor.

[2] Wir sprechen hier von Variation immer dann, wenn es sich um die Streuung der sechs Teste im Hinblick auf den Durchschnittswert handelt.

[3] r. V. = relative Variation, prozentuelle Abweichung vom Mittelwert *(d)*.

[4] Daß hier streng genommen die Variation nicht aus den Prozentsätzen errechnet werden darf, sei nur erwähnt.

Bei Berechnung der Rangkorrelationen bedienen wir uns des Deuchlerschen Koeffizienten $\mathfrak{R}$,[1] da sich der Spearmansche Koeffizient ρ für Rangordnungen, in denen gleiche Rangplätze auftreten, als unbrauchbar erweist. Er würde in diesen Fällen eine viel zu hohe Korrelation vortäuschen. Die Korrelationen zwischen allgemeiner Lehrerrangordnung und allgemeiner Testrangordnung betragen nach unseren Berechnungen:

Kl. I $\mathfrak{R} = 69$; Kl. II $\mathfrak{R} = 66$; Kl. III $\mathfrak{R} = 68$.[2]

Die Korrelation erweist sich also in allen drei Fällen fast gleich hoch. Diese Gleichmäßigkeit spricht dafür, daß die Rangordnungen der Lehrer einen hohen Wahrscheinlichkeitsgrad haben. Wenngleich diese Korrelationen für $\mathfrak{R}$ als recht gut bezeichnet werden müssen, so würden sie wohl noch höher sein, wenn nicht in einzelnen Leistungsgebieten eine nur geringe Korrelation bestehen würde. Wir geben hier die Korrelationen zwischen den Testergebnissen und den Rangordnungen des Lehrers:

Klasse	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6
I	57	49	66	63	55	66
III	50	—	—	48	64	58
D	53,5	49	66	55,5	59,5	62

Auffällig ist zunächst, daß die Korrelation hier durchgehends niedriger ist, als die Korrelation der allgemeinen Rangordnungen. Die Zahlen der Übersicht sind nicht allgemeingültig zu deuten. Man könnte vielleicht vorsichtig daraus den Schluß ziehen, daß es für den Lehrer verhältnismäßig schwierig ist, eine Rangordnung für den durch den Test angesprochenen Leistungsbereich aufzustellen, zumal er sich nicht immer mit einem schulischen Leistungsgebiet deckt. So ist es erklärlich, daß die Korrelation auf den Gebieten des Rechnens am höchsten ist; denn die Rechenfertigkeit ist verhältnismäßig leicht erkennbar, zumal ja auch in der Praxis die ausgesprochenen Rechner auffallen und sogar die Aufstellung einer allgemeinen Rangordnung oft genug erschweren. Vermutlich aus demselben Grunde ist die Korrelation bei Test 2 verhältnismäßig niedrig. Die Korrelationen für Test 5 sind verhältnismäßig hoch; das steht im Gegensatz zu unseren bisherigen Betrachtungen.[3] Aus diesem Grunde haben wir die Rangordnungen nach den Leistungen im Diktat zu den Rangordnungen nach der Testleistung in Korrelation gesetzt. Wir stellen hier die verschiedenen Korrelationen auf diesem Leistungsgebiet zusammen[4]:

[1] s. Deuchler, „Über die Methoden der Korrelationsrechnung in d. Päd. u. Psych.", Zt. f. päd. Psych. XV., ders. „Über die Bestimmung von Rangkorrelationen aus Zeugnisnoten". Zs. f. angew. Ps. XII.

[2] Wir drücken der Einfachheit halber den Koeffizienten in ganzen Zahlen aus (durch Multiplikation mit 100). Von den kritischen Werten können wir hier absehen.

[3] Dies Ergebnis stützt die Angaben Bobertags, wenn er sagt, daß nach seinen Untersuchungen nur geringe Rangplatzverschiebungen zwischen Test- und Diktatleistung auftreten.

[4] T.-L. = Korrelation zwischen Test- und Lehrerrangordnung
T.-D. = „ „ Test- und Diktatrangordnung
D.-L. = „ „ Lehrer- und Diktatrangordnung

Klasse	T.-L.	T.-D.	D.-L.
I	55	62	76
II	—	47	—
III	64	67	72

Die Korrelationen zwischen Lehrerrangordnung und Diktatrangordnung ergeben eindeutig die höchsten Werte, die bei unseren Korrelationen überhaupt herausgekommen sind.[1] Die Übersicht zeigt weiterhin, daß tatsächlich die Klasse II ganz besonders ungünstige Resultate ergeben hat. Einwandfrei geht aber auch aus dieser Übersicht hervor, daß das Diktat als besseres Prüfmittel angesehen werden kann, als der Test 5, wenn nur die obigen Bedingungen erfüllt sind. Auffällig ist, daß in Klasse III alle drei Korrelationen verhältnismäßig hoch sind. Ebenso auffällig ist, daß die Korrelation zwischen Test- und Lehrerrangordnung in beiden Fällen niedriger ist als die Korrelation zwischen Test- und Diktatrangordnung.

In diesem Zusammenhang nun ist folgende Berechnung interessant. Wir haben versucht, festzustellen, ob sich die allgemeine Rangordnung bessert, wenn wir den Test 5 und damit auch den Rangplatz für Rechtschreibung aus der Lehrerrangordnung eliminieren. Das war leicht möglich für die Klasse I, weil uns da für jedes Teilgebiet die Rangordnung zur Verfügung stand. Dadurch stieg die allgemeine Korrelation auf $R = 76$. Sie ist damit praktisch sicherlich der überhaupt möglichen oberen Grenze der Korrelation bei einer solchen Untersuchung recht nahegekommen. Wir sehen also auch hier wieder, wie Test 5 die allgemeinen Ergebnisse verfälscht.

Es bleibt nur die Frage zu erörtern, wieweit die Korrelationen zwischen den Einzeltesten und Lehrerrangordnungen (S. 145), die sich zwischen den Werten 48 und 66 bewegen, nicht Ausdruck einer allgemein vorhandenen Korrelation zwischen sämtlichen Leistungsgebieten überhaupt sind. Um diese Frage klären zu können, haben wir die Korrelation zwischen den Leistungsgebieten auf Grund der Testrangordnungen berechnet. Die Ergebnisse konnten wir vergleichen mit den Ergebnissen einer Untersuchung über die Korrelation von Schulfächern auf Grund von Zeugnisnoten[2] (s. S. 146).

Die hier (Tab. 1) aufgezeigten durchschnittlichen Korrelationen schwanken zwischen 37 und 58. Die größte Korrelation besteht zwischen Lesen und Wortschatz (58). Das setzt in Verwunderung, denn man sollte annehmen, daß zwischen Sachrechnen und Zahlenrechnen die höchste Korrelation besteht. Sie ist zwar in einem Fall recht hoch (höchste Einzelkorrelation = 68), aber dafür in den beiden anderen Fällen unter 50. Eine verhältnismäßig hohe Korrelation zeigt vor allen

[1] Hier taucht nun die Frage auf, ob in solchen einmaligen Untersuchungen die Schwankungsbreite der Leistungsfähigkeit des einzelnen noch höhere Korrelationen überhaupt auftreten läßt. Wenn zwischen zwei verschiedenen Diktatleistungen derselben Klasse die Korrelationen berechnet werden würden, könnte man in die Schwankungsbreite auf diesem Gebiet einen Einblick gewinnen. Davon müssen wir hier absehen.

[2] Die Ergebnisse verdanke ich einer unveröffentlichten Untersuchung von Frl. Hollstein.

Korrelation zwischen den einzelnen Testen.

		Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6
Test 1	Kl. I	56	51	56	37	50
	Kl. II	62	60	57	39	38
	Kl. III	57	57	49	50	41
	D	**58**	**56**	**54**	**42**	**43**
Test 2	Kl. I		39	50	32	39
	Kl. II		58	52	43	40
	Kl. III		46	64	52	38
	D		**48**	**55**	**42**	**39**
Test 3	Kl. I			43	43	48
	Kl. II			37	37	45
	Kl. III			45	41	49
	D			**42**	**40**	**54**
Test 4	Kl. I				46	49
	Kl. II				42	26
	Kl. III				50	36
	D				**46**	**37**
Test 5	Kl. I					44
	Kl. II					44
	Kl. III					41
	D					**43**

Korrelationen aus Zeugnisnoten.

	Lesen	Heimat-kunde	Sprachlehre	Recht-schreibung	Rechnen
Lesen		55	48	57	43
Heimatkunde			58	51	45
Sprachlehre				52	47
Rechtschreibung					48
Rechnen					

Dingen Test 1 mit 2, 3 und 4. Das kann nach den obigen Ausführungen (s. o.) nicht mehr verwundern, liegt doch diesen Aufgaben eine allgemeine gleichartige Denkleistung zugrunde. Auffällig hoch ist weiter die Korrelation zwischen Test 2 und Test 4; dem entspricht eine auffällig hohe Korrelation zwischen Heimatkunde und Sprachlehre (58 Tab. 2). Das weist zugleich darauf hin, daß Test 2 sehr stark mit deutschsprachlichen Leistungen zusammenhängt und durchaus in eine Gruppe mit diesen Tests gebracht werden kann. Die Korrelationen zwischen Rechtschreibung und den übrigen Deutschleistungen sind bei uns allgemein gering, das ist nach den bisherigen Ausführungen erklärlich, sie müßten wohl bei sinngemäßerer Testauswahl höher sein, wie auch aus der zweiten Tabelle hervorgeht. Die Korrelationen zum Rechnen sind in beiden Tabellen gleichmäßig gering. In der ersten Tabelle fällt ein Schnitt auf zwischen den Korrelationen über 54 und denen unter 48. Durch Vergleich der beiden Tabellen können wir annehmen, daß die allgemeine Korrelation zwischen sämtlichen Denkfächern sich um den Wert 50 bewegt. (Das geht aus den Tabellen nicht ganz eindeutig hervor, wird aber durch Berechnungen von Frl. Hollstein bestätigt.) Das würde also heißen, daß ein Bereich von ungefähr 46—54 einer allgemein vorhandenen Korrelation entspricht, und daß die Ergebnisse innerhalb dieses Bereiches keine besondere Korrelation bedeuten.[1] In Anwendung auf unsere Korrelationen zwischen Lehrerrangordnung und Testrangordnung (s. S. 145) würde das bedeuten, daß, abgesehen vom Rechnen, sich die Korrelationen nur an der oberen Grenze der allgemeinen Korrelation zwischen Denkfächern überhaupt bewegen. Damit wird bestätigt, daß es dem Lehrer viel leichter ist, eine allgemeine Rangordnung aufzustellen, als einzelne Rangordnungen für verschiedene Leistungsgebiete.

V.

1. Um über die Verteilung der Leistungen innerhalb der einzelnen Teste (Streuung) ein Bild zu erhalten, wollen wir zunächst die Berliner Schlüssel betrachten.[2, 3] Stellen wir die Schlüssel graphisch dar, indem wir die Zahl der Aufgaben auf die Abszisse, die Prozentplätze auf die Ordinate abtragen, so erhält der durchschnittliche Schlüssel die Form einer Ogive (s. Fig. 2).

Der Anstieg ist in der Mitte am stärksten, während am Anfang und Ende die Streuung weniger stark ist. Eine Ausnahme von dieser Idealform macht Schlüssel 1 insofern, als die Kurve im ersten Teil nur sehr schwach, dann aber bis zum Schluß verhältnismäßig steil ansteigt. Eine weitere Ausnahme macht der

[1] Ähnliche Werte erhielt Ribbskog in seiner Untersuchung über „Korrelation zwischen den Leistungen in der Muttersprache u. im Rechnen bei der Prüfung der letzten Klasse in der Volksschule" Z. f. päd. Ps. XXIX, S. 219. Berechnen wir die Korrelation zwischen den Deutschleistungen [T 1, 2, 4, 5] und den Rechenleistungen [T 3 und 6] ergibt sich $\Re$ = Kl. I 54, II 59, III 56, $D = 56$.

[2] Bobertag fügt der Testseite einen Schlüssel für jeden Test bei, der nach dem oben (S. 3) gekennzeichneten Verfahren berechnet worden ist. Es läßt sich daraus jür jede Punktzahl [= Zahl der richtigen Lösungen] der dazugehörige Prozentplatz ablesen.

[3] Wir betonen auch hier, daß unsere Ergebnisse der Nachprüfung an umfangreicherem Material bedürfen. Daß wir jedoch an ihnen wesentliche Einsichten gewinnen können, zeigt die Anmerkung Bobertags, daß die Streuung bei den Tests 3, 4, 5 der neuen Testreihe „T 18" günstiger in dem von uns geforderten Sinne ist.

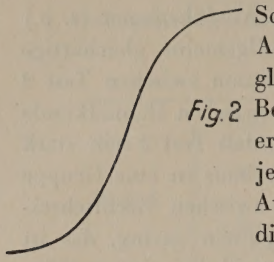


Fig. 2

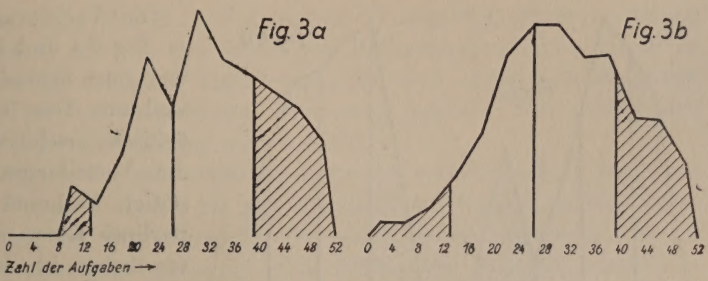
Schlüssel 3 insofern, als hier von vornherein ein steilerer Anstieg erfolgt, die Ogive sich dabei mehr der Geraden angleicht. Betrachten wir den Schlüssel 1 etwas eingehender! Bei 26 gelösten Aufgaben (die Hälfte der Aufgaben) liegt erst der Prozentplatz 33, so daß also zwei Drittel aller Fälle jenseits der Mittellinie liegen. Während mit 10 gelösten Aufgaben nur der Prozentplatz 2 erreicht wird, verteilen sich die letzten 10 Punktzahlen (43—52 Lösungen) über 15 Prozentplätze. In dem Bereich der 31—40 Punktzahlen fallen dagegen 27 Prozentplätze. Diese Streuung kann also nicht befriedigen. Zu einer näheren Betrachtung der Verteilung geben wir die Verteilung unserer Fälle in Verteilungskurven wieder (Figuren 3—8, Kurven a). Daneben setzen wir die aus dem Berliner Schlüssel berechneten Verteilungskurven (Kurven b) der Berliner Ergebnisse. Die Berechnung der Verteilung aus dem Berliner Schlüssel erfolgte auf folgende Art: Da der Eichung 1209 Kinder zugrunde liegen, haben wir uns eine Liste von 1—100% angelegt, in der je 1% 12,09 Einheiten entspricht. Indem wir nun für die einzelnen Tests die Schlüssel herangezogen haben, konnten wir für jede Aufgabe die Zahl der Kinder feststellen, die sie gelöst haben (den Häufigkeitswert). Wenn also bei Schlüssel 3 steht: 1 Aufgabe = 2%, 2 Aufgaben = 5%, 3 Aufgaben = 9%, dann heißt das: einer Aufgabe (2%) entspricht die Häufigkeitssumme (s. o.); zwei Aufgaben (5%) entspricht die Häufigkeitssumme 60; drei Aufgaben (9%) die Summe 109. Daraus ergibt sich, daß 24 Kinder nur eine Aufgabe gelöst haben, während zwei Aufgaben von 60—24 = 36 Kindern gelöst worden sind. Drei Aufgaben wurden von 109—60 = 49 Kindern gelöst usw. So läßt sich aus dem Schlüssel für jeden Test eine Verteilungskurve berechnen. Damit unsere Kurve nicht zu sehr den Zufälligkeiten einer Untersuchung an einer nur kleinen Zahl von Versuchspersonen ausgesetzt ist, faßten wir bei der Darstellung je nach der Anzahl der im Test vorhandenen Aufgaben 4 oder 5 Aufgaben zu einem Bereich zusammen. Wir schraffieren jeweils das erste und letzte Viertel des Aufgabenbereichs; in der Mitte desselben ziehen wir eine Senkrechte.

2. Die Verteilungskurve 1 (s. Fig. 3a und b! a ist die Hamburger, b die Berliner Kurve) ergibt zunächst bei uns ein erstes Viertel, das gegenüber dem letzten Viertel sehr klein ist. Entsprechend ist der Teil jenseits der Mittellinie mehr als doppelt so groß wie der Teil diesseits derselben (die Dreigipfeligkeit ist zufälliger Natur, davon können wir hier absehen), während in der Berliner Kurve die erste Hälfte zur zweiten im Verhältnis 1 : 2 steht, wie schon aus der Betrachtung des Schlüssels hervorging. Weiterhin ist zu beachten, daß unsere Kurve erst bei 8 einsetzt.

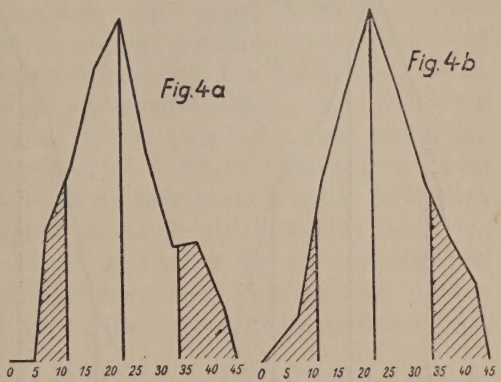
Die Verteilungskurve für Test 2 (s. Fig. 4a und b) befriedigt hinsichtlich ihres Verlaufs insofern, als er symmetrisch ist und der Gipfelpunkt über der Mitte liegt. In beiden Kurven ist das letzte Viertel größer als das erste. Dabei liegt in der Hamburger Kurve die größere Zahl der Leistungen diesseits der Mittellinie. Diese Berliner Kurve liefert auch einen Verteilungsschlüssel, der dem idealen Berliner Schlüssel, den wir oben angegeben haben, weitgehend angenähert ist.

Die Verteilungskurve von Test 5 (s. Fig. 5a und b) zeigt bei Bobertag das umgekehrte Bild der Kurve 1. Die Punktzahl 6 umfaßt hier bereits 25 Prozent-

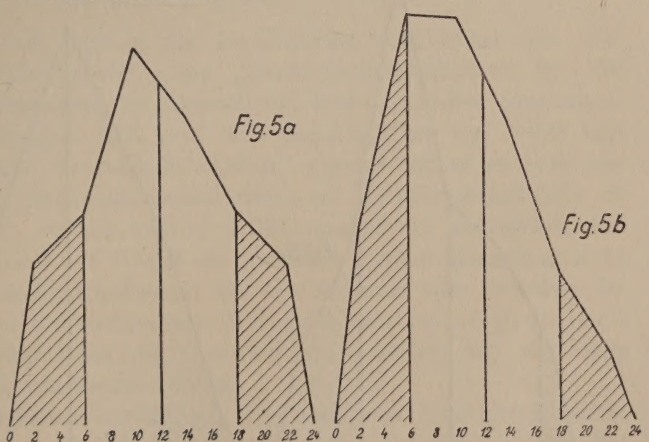
plätze, während die letzten 6 Punktzahlen lediglich über 5 Prozentplätze streuen und die mittleren 6 Punktzahlen sich über 30 Prozentplätze verteilen.



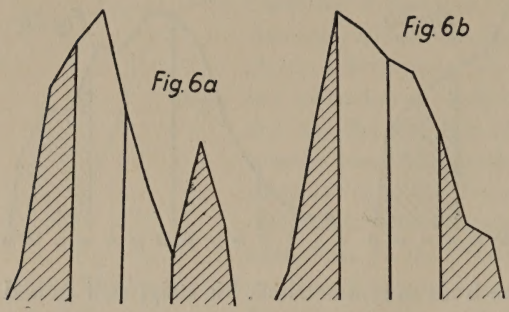
Daher erweist sich die Verteilungskurve b als unsymmetrisch. Sie steigt steil an und hat eine viel zu große Zahl von Fällen im ersten Viertel und in der ersten Hälfte. Das bedeutet also, daß der Test doch wohl als für die Berliner Verhältnisse nicht hinreichend geeicht angesprochen werden muß.[1] Bobertag selbst sagt, daß entgegen der Erwartung der Lehrer durchschnittlich nur 50% der Kinder die Aufgabe gelöst hätten, während sonst die leichten Aufgaben von 90%, die schwierigeren von weniger als 50% der Kinder gelöst werden. Unsere Verteilungskurve ergibt ein verhältnismäßig günstiges Bild. Das erste Viertel ist dem letzten fast gleich, die Mittellinie scheidet annähernd die Hälfte aller Fälle. Die Berliner Aufgaben führen also in Hamburg eine günstige Streuung herbei, und ein auf Grund der Hamburger Ergebnisse berechneter Schlüssel würde sich daher besser erweisen als der Berliner.



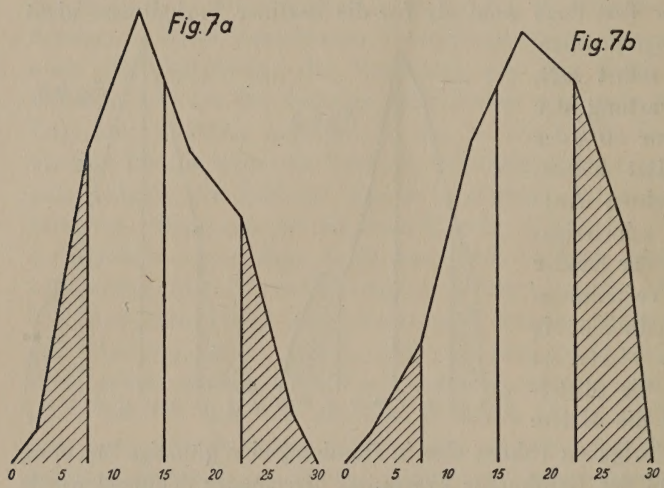
Die Verteilungskurven von Test 4 (s. Fig. 6a und b) gleichen sich darin, daß in beiden die Gipfel stark nach vorn verschoben sind; in der Bobertagschen Kurve so stark, daß der Gipfel mit der Grenze des ersten Viertels zusammenfällt. Demnach wären also die Aufgaben für die Kinder beider Städte zu schwer, die Häufung der Fälle liegt eindeutig vor der Mittellinie. In unserer Kurve fällt das Herausragen des letzten Viertels auf; doch ist das wohl zurückzuführen auf die geringe Zahl der Versuchspersonen.

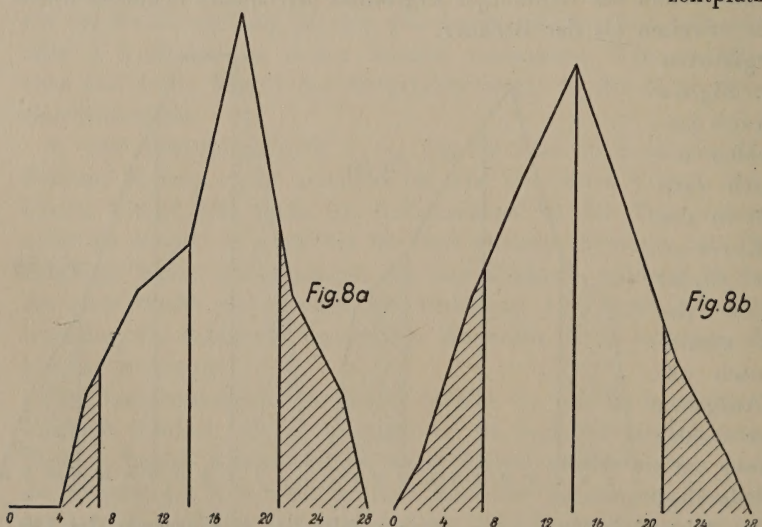


[1] s. hierzu Fußnote 3 S. 147.



Die Verteilungskurve von Test 5 (s. Fig. 7a und b) muß uns deshalb von ganz besonderem Interesse sein, weil uns Test 5 als außerordentlich kritisch erschien. Das wird durch die Verteilungskurve durchaus bestätigt. Während der Gipfel in der Berliner Kurve in die zweite Hälfte verschoben ist, der Test also für die Berliner Kinder etwas zu leicht ist, ist der Gipfel in unserer Kurve in die erste Hälfte verschoben; wenn auch nicht in dem gleichen starken Maße. Erstaunlich ist das überragende letzte Viertel gegenüber dem ersten in Berlin; während bei uns beide Viertel sich die Waage halten, die Verteilung überhaupt eine einigermaßen gleichmäßige ist. Der Berliner Schlüssel weist bei der Punktzahl 15 (von 30) erst den Prozentplatz 32 auf, so daß also zwei Drittel der Kinder in die bessere Leistungshälfte fallen. Berechnen wir einen Schlüssel für die Hamburger Verhältnisse, so würde bei Zahl 15 der Rangplatz 58 stehen. Mit der gleichmäßigen Verteilung, wie sie durch unsere Kurve zum Ausdruck kommt, ist natürlich gegen die Ausführungen, daß der Test als Rechtschreibtest ungeeignet ist, gar nichts gesagt. Die Kurve besagt nur, daß eben die Leistungen, die durch den Test geprüft werden, eine gute Verteilung zeigen.





Die Verteilungskurve von Test 6 (s. Fig. 8a und b) zeigt eine ideale Verteilung für Berlin, wohingegen, wie aus den bisherigen Betrachtungen nicht anders zu erwarten ist, in Hamburg das letzte Viertel gegenüber dem ersten weit überwiegt. Der Gipfel ist viel zu weit nach hinten verschoben, und der Test erweist sich somit für die Hamburger Verhältnisse als zu leicht.

3. Abschließend können wir also erklären: Trotz der verhältnismäßig günstigen Gesamtleistung der Testserie erweist sie sich als an vielen Stellen verbesserungsfähig. Die Betrachtung der Streuungen dürfte gezeigt haben, daß auch für die Berliner Verhältnisse durchaus nicht in allen Fällen die Eichung schon hinreichend ist.

Der Gedanke einer objektiven Leistungsprüfung sowohl wie die rechnerische Lösung der Prozentrangordnung erscheint uns außerordentlich glücklich, und wir möchten nur wünschen, daß diese Leistungsteste weiter ausgebaut werden könnten. Schon dieser erste Versuch beweist, daß eine solche Leistungsmessung sehr wohl in der Lage ist, sowohl einem Ausleseausschuß, als auch dem Lehrer der Auslesekklasse wertvolle Hilfe zu leisten. Die immer wieder auftretenden Fragen der Lehrer am Ende der Grundschule: Habe ich meine Pflicht getan? Wie steht es mit der Leistungsfähigkeit meiner Klasse im Vergleich zu anderen? können durch diese Testserie doch wohl bis zu einem gewissen Grade beantwortet werden. Schließlich dürfte diese Testreihe auch die Schulaufsichtsbehörde angehen, weil sie es ermöglicht, einen Überblick über den Stand der Arbeit in den verschiedenen Klassen zu erhalten. Daß ungünstige Ergebnisse dann durchaus nicht immer dem Lehrer zuzuschreiben sind, darauf weist Bobertag mit Recht beruhigend hin.

* *

Über die Handschrift von Geschwistern.

Von Alois Legrün.

In Laienkreisen sowohl als auch in der Fachliteratur wird öfters von „Familienähnlichkeit in der Handschrift", von „Handschriftenähnlichkeit bei Familienmitgliedern", von „Vererbung der Handschrift" und dergleichen gesprochen. Es wird unter anderem erzählt, daß man auf Handschriften von Vater und Sohn gestoßen sei, „die zum Verwechseln ähnlich" wären.[1] Ich selbst habe nur äußerst wenige Fälle von Handschriftenähnlichkeit bei Familienmitgliedern zu Gesicht bekommen. In den weitaus meisten Fällen mußte ich auffallende Abweichungen feststellen. Es soll auf Grund des Materials meiner Sammlung nicht geleugnet werden, daß Schriftenähnlichkeit bei Geschwistern oder zwischen Eltern und Kindern ab und zu vorkommen. Wie groß aber im allgemeinen die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit von Geschwisterschriften ist, das möge in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Es soll vorerst davon abgesehen werden, der Vererbung von Elterneigenschaften auf die Kinder auf Grund der Handschriftenvergleichung nachzuspüren, wie dies in verdienstvoller Weise von Dr. W. Bühring und Dr. H. Kaltenbach (2) versucht wurde.

Die Untersuchung der Handschriften von 45 Zwillingspaaren im Alter von

[1] Siehe Literaturverzeichnis!

7—14 Jahren durch mich und zahlreiche Helfer, über die ich an anderer Stelle (3) eingehend berichtete, förderte folgende Ergebnisse:

1. Über das Wesen der Schriftähnlichkeit gehen die Meinungen und Urteile selbst schriftkundiger Leute stark auseinander.
2. Schriften von 26 Zwillingspaaren wurden von 13 Beurteilern häufiger als unähnlich, denn als ähnlich bezeichnet.
3. Wahrscheinlich sind die Schriften männlicher Zwillinge differenzierter als die weiblicher, weil erstere verhältnismäßig häufiger als unähnlich bezeichnet wurden als letztere.
4. Es hat sich nicht bestätigen lassen, daß jüngere Zwillingspaare ähnlichere Schriften aufzuweisen haben als ältere.
5. Die Schriften verschiedengeschlechtlicher Zwillinge zeigen wenig Ähnlichkeit; die der Mädchen wird als druckstärker und derber als die der Knaben bezeichnet.
6. Äußerliche Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit der Zwillinge ist nur etwa in der Hälfte der Fälle korrespondierend mit Schriftähnlichkeit beziehungsweise -unähnlichkeit.
7. Außer rein meßbaren Unterschieden zeigen Zwillingsschriften Unterschiede hinsichtlich des „männlich-weiblichen" Gehaltes und besonders hinsichtlich der Entwicklungshöhe.
8. Die Ähnlichkeit der Handschriften schulpflichtiger Zwillinge (7. bis 14. Lebensjahr) scheint im allgemeinen nicht größer zu sein als die von Klassengenossen untereinander.

R. Saudek und E. Seemann berichten (4) über Handschriften und Zeichnungen eineiiger Zwillinge. Es werden 2 getrennte und ein siamesisches Zwillingspaar behandelt. Jedes dieser ausgesuchten Paare besitzt auffallend große Schriftenähnlichkeit. Die Autoren betonen jedoch, daß nach ihren vorläufigen Feststellungen sich nur bei etwa 5 Prozenten der als eineiig erkannten Zwillingspaaren derartig „identische" Handschriften vorfinden, „daß sie ebenso gut von dem anderen Zwilling stammen könnten".

Die Schriften der in meiner ersten Arbeit (3) nicht berücksichtigten 100 anerkannt eineiigen Zwillingspaare zeigen, wie vorläufig berichtet werden soll, verschiedene Grade von Ähnlichkeit und Unähnlichkeit.

K. Wentzel (5) veröffentlicht die Handschriften eines Brautpaares. Die auffallende Schriftähnlichkeit veranlaßt ihn zu der Bezeichnung „Doppelgängerschrift", die es aber in Wirklichkeit nach seiner Meinung nicht gibt, nach Meinung anderer aber geben soll.

E. Seelig (6) weist unter Wiedergabe der entsprechenden Schriften auf deren Ähnlichkeit bei 2 Bauernmädchen hin.

Ich sammelte die Schriften von schulbesuchenden Geschwisterpaaren, die im Alter von 8—14 Jahren standen: 14 Paare waren Knaben (K), 8 Paare waren Mädchen (M), 29 Paare waren verschiedenen Geschlechtes (K, M). Diese 51 Paare werden vorläufig bearbeitet. Ferner lagen noch 2 Fälle von je 3 Geschwistern vor (3 M, 2 M und 1 K).

Die Schriftproben wurden durchaus im September 1932 geschrieben, und es wurde verlangt, daß jedes Geschwisterpaar jeweils den gleichen Text in der gleichen Schriftart abschreibe. Das Material stammt in der Hauptsache aus Wiener Schulen, zum geringen Teil aus Orten außerhalb Wiens. Bei der überwiegenden Anzahl der Paare besuchen die beiden Partner verschiedene Klassen. Es wurde weder eine Auslese der Geschwisterpaare, noch eine Ausscheidung eingelangter Schriftenpaare vorgenommen. Es war mir nicht darum zu tun, möglichst ähnliche oder möglichst unähnliche Schriftenpaare von Geschwistern, sondern eine größere Anzahl von Geschwisterschriften zu erlangen und unvoreingenommen zu untersuchen. Ich legte Wert darauf, daß die Geschwister im Alter nicht viel mehr als 2 Jahre auseinander sind.

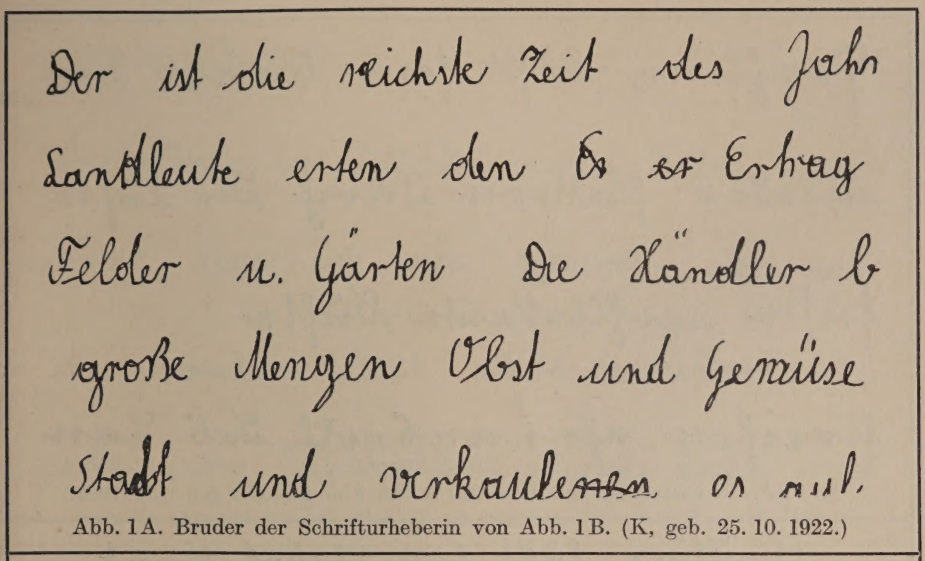


Abb. 1A. Bruder der Schrifturheberin von Abb. 1B. (K, geb. 25. 10. 1922.)

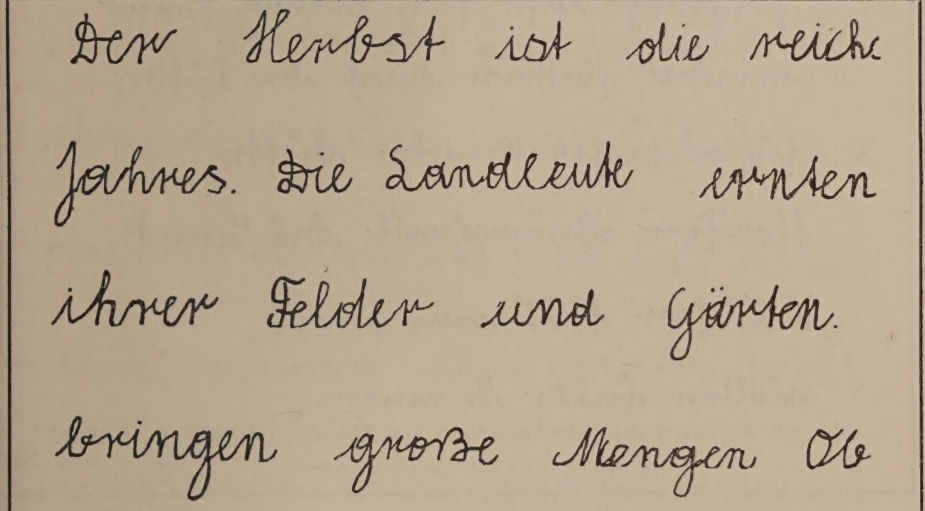


Abb. 1B. Schwester des Schrifturhebers von Abb. 1A. (M, geb. 24. 2. 1924.)
Sehr ähnliches Schriftenpaar.

Bei der Bearbeitung hielt ich es für zweckmäßig, die Paare mit einem Altersunterschied von weniger als 18 Monaten von jenen mit einem Altersunterschied von über 18 Monaten getrennt zu behandeln.

Von den 51 Geschwisterpaaren weisen insgesamt 2 sehr ähnliche (siehe Abbildungen 1 und 2!), 7 ähnliche und 42 unähnliche Schriften (siehe Abbildung 3!) auf.

Die 14 K-Paare zeigen durchaus unähnliche Schriften.

Von den 8 M-Paaren haben 1 Paar sehr ähnliche, 1 ähnliche, 6 Paare unähnliche Handschriften.

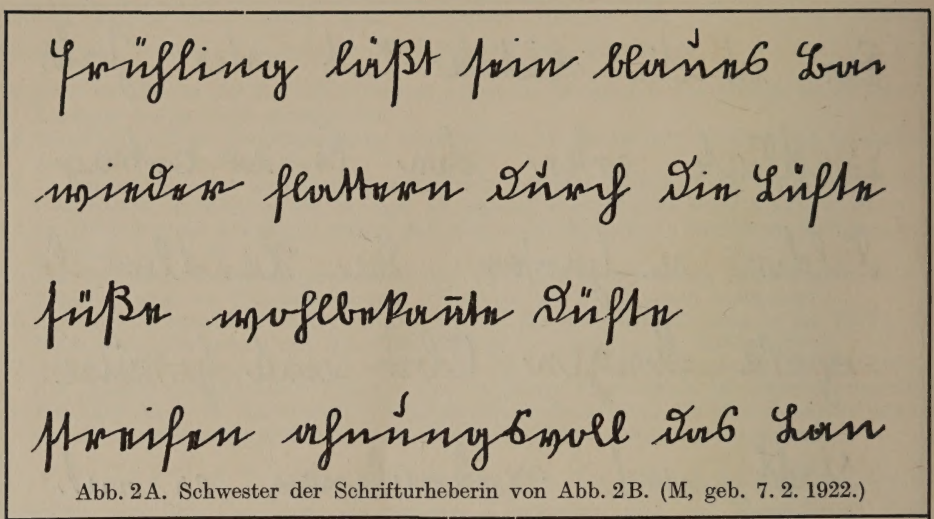


Abb. 2A. Schwester der Schrifturheberin von Abb. 2B. (M, geb. 7. 2. 1922.)

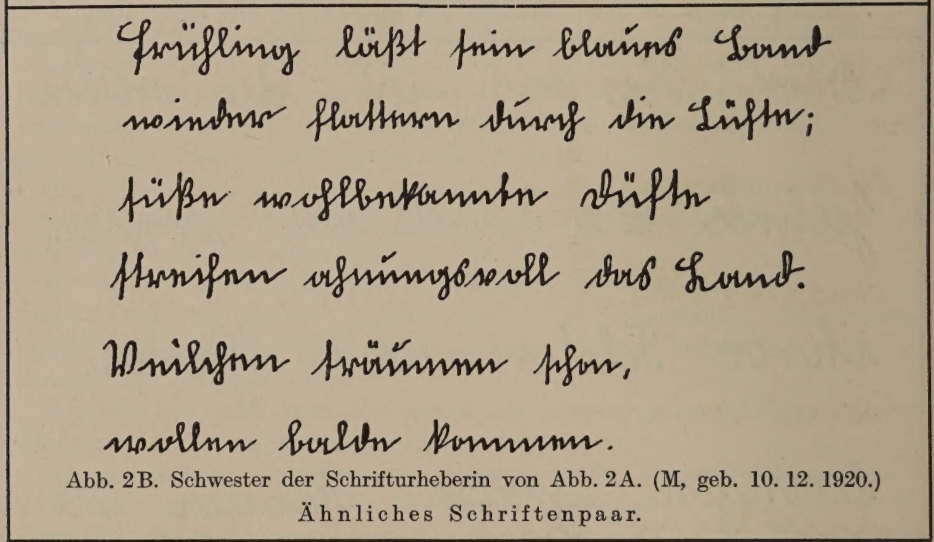


Abb. 2B. Schwester der Schrifturheberin von Abb. 2A. (M, geb. 10. 12. 1920.)
Ähnliches Schriftenpaar.

Bei den 29 K-M-Paaren ergibt sich: 1 Paar sehr ähnliche, 6 Paare ähnliche und 23 unähnliche Handschriften.

Auf das Alter bezogen: Von den 24 Paaren mit einem Altersunterschied unter 18 Monaten wurden die Handschriften von 2 Paaren als sehr ähnlich,
von 4 „ als ähnlich,
von 18 „ als unähnlich erkannt.

Von den 27 Paaren mit einem Altersunterschied über 18 Monaten sind die Handschriften von 0 Paaren als sehr ähnlich,
von 3 „ als ähnlich,
von 24 „ als unähnlich zu bezeichnen.

Bei den 2 Fällen mit je 3 Geschwistern verhält sich die Sache so:

1. K und älteres M haben ähnliche Schriften, die Schrift des jüngeren M ist beiden unähnlich;

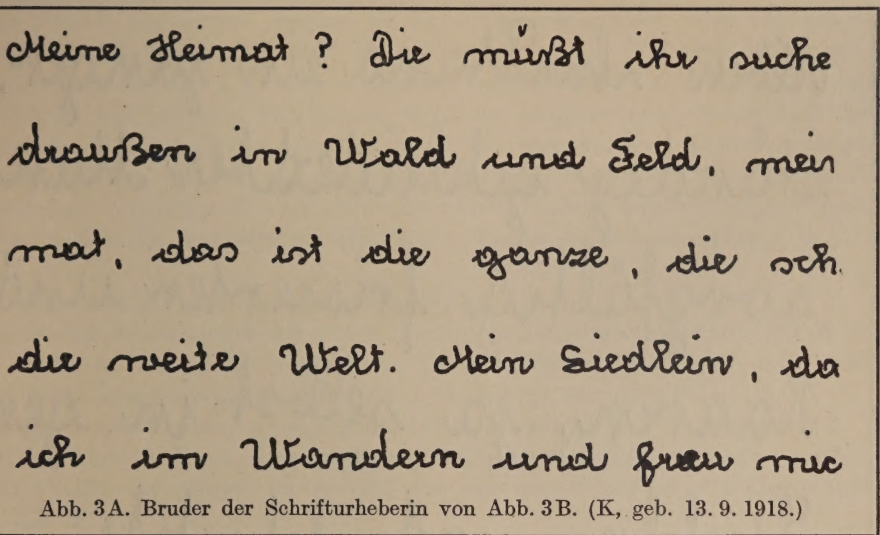


Abb. 3A. Bruder der Schrifturheberin von Abb. 3B. (K, geb. 13. 9. 1918.)

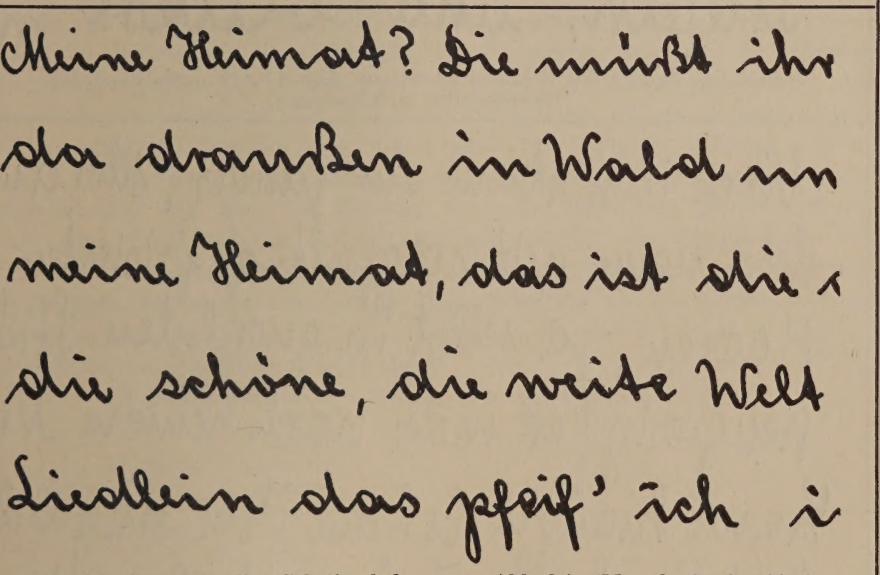


Abb. 3B. Schwester des Schrifturhebers von Abb. 3A. (M, geb. 27. 2. 1921.)
Sehr unähnliches Schriftenpaar.

2. die Schriften der beiden jüngeren Schwestern sind ähnlich, die der ältesten Schwester den beiden jüngeren unähnlich.

Der unter 1. mitgeteilte Befund entspricht jenem in meiner Zwillingsarbeit erwähnten Fall, woselbst die Schrift der jüngeren Schwester dem einen der Zwillingsbrüder ähnlicher ist, als sich die Schriften der beiden Zwillingsbrüder ähneln.

Die feststellbare Ähnlichkeit reicht in keinem Falle so weit, daß man auch nur annähernd von Schrift-Identität sprechen könnte.

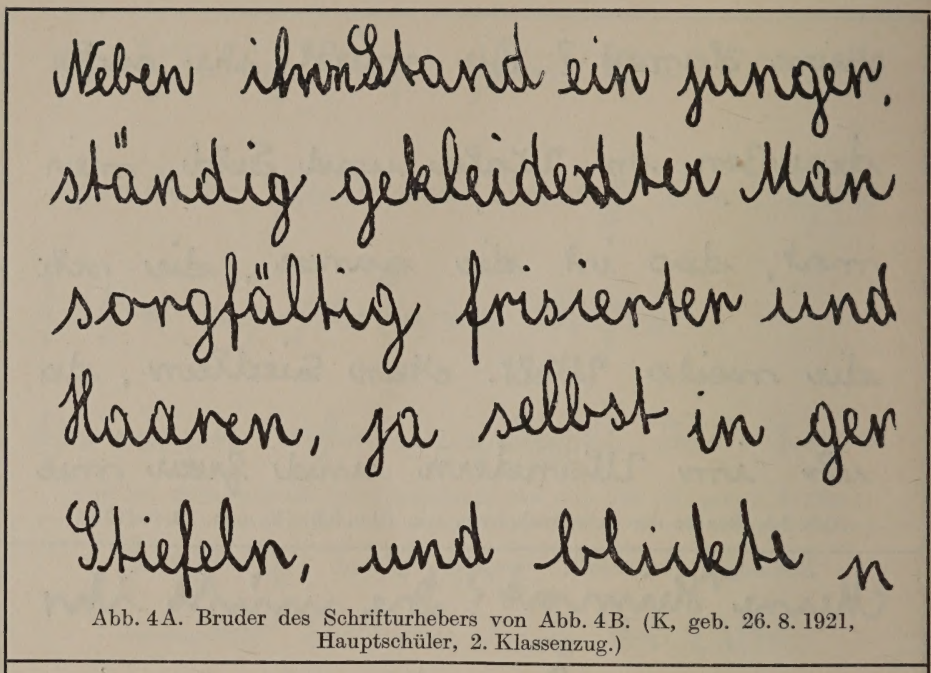


Abb. 4A. Bruder des Schrifturhebers von Abb. 4B. (K, geb. 26. 8. 1921, Hauptschüler, 2. Klassenzug.)

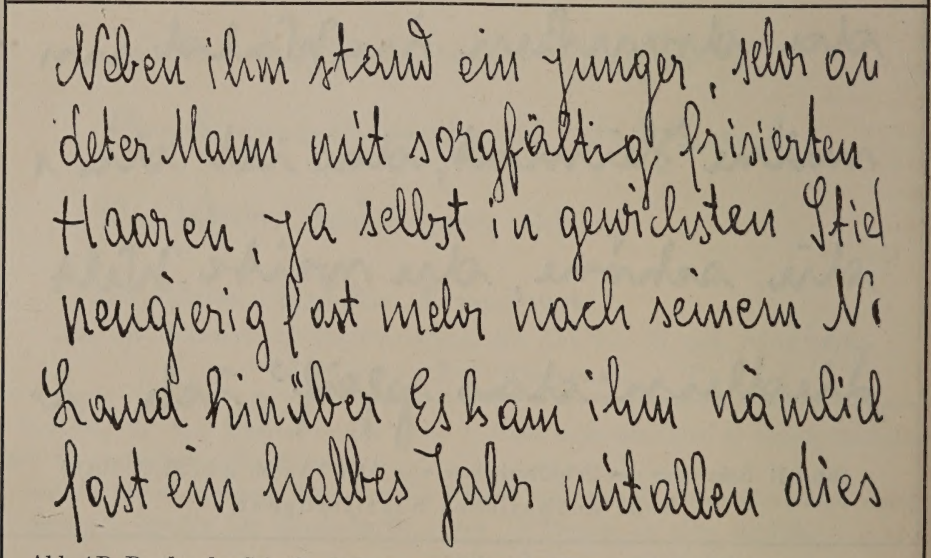


Abb. 4B. Bruder des Schrifturhebers von Abb. 4A. (K, geb. 16. 6. 1919, Mittelschüler.)

Unähnliches Schriftenpaar.

Die vorstehend wiedergegebenen Befundergebnisse seien durch einige Wiedergaben belegt (Abb. 1—3).

Die festgestellte Unähnlichkeit der Handschriften von Geschwisterpaaren bezieht sich zum geringsten Teil auf Unterschiede in der Höhe der Schriftentwicklung, wie solche neben anderen Unterschieden beispielsweise in den Abbildungen 4 A und B aufscheinen.

Die Schrift des älteren Bruders ist im vorstehenden Falle (Abb. 4 A) gegenüber der des jüngeren (Abb. 4 B) in Anbetracht des nur 2jährigen Altersunterschiedes ganz auffallend gereift, entwickelt. Immerhin läßt es sich denken, daß die Schrift des jüngeren Bruders in 2 Jahren möglicherweise hinsichtlich des Reifegrades der des älteren Bruders in ihrem gegenwärtigen Zustand nachgeraten sein könnte. Die Wesensunterschiede der beiden Schriftbilder sind aber doch so erheblich, daß diesem Zukunftsbild nicht viel Wahrscheinlichkeit zuzusprechen ist.

Man beachte die Reifungsunterschiede oder Reifungsübereinstimmungen in den Abb. 1—4!

Im einzelnen läßt sich diesbezüglich feststellen:

Bei 26 Geschwisterpaaren kann man positive Reifungsunterschiede verschiedenen Grades in der Schrift wahrnehmen (in dem Sinne, daß, wie in Abb. 4, der ältere Partner eine mehr gereifte Schrift hat als der jüngere),

bei 20 Geschwisterpaaren liegt kein Reifungsunterschied vor (siehe Abb. 1!),

bei 5 Paaren muß von einem negativen Reifungsunterschied gesprochen werden, das heißt, der jüngere Partner hat eine gereiftere Schrift als der ältere (siehe Abb. 2 und 3!).

Obwohl der Reifungsunterschied keine ausschlaggebende Rolle im vorliegenden Fall bei der Beurteilung der Schriftähnlichkeit spielen kann und im Hinblick auf die diesbezüglichen Zahlen auch nicht gespielt hat, ist sein Vorhandensein oder Fehlen doch bemerkenswert. Bei den Geschwisterpaaren mit einem Altersunterschied von unter 18 Monaten sind 20mal positive Reifungsunterschiede wahrzunehmen, 10mal keine, 3mal negative; bei den Geschwisterpaaren mit einem Altersunterschied von über 18 Monaten liegt die Sache so: 16mal positive, 10mal keine, 2mal negative Reifungsunterschiede. Bei den Geschwistern mit größerem Altersunterschied finden sich (wodurch die Vermutung bestätigt wird) häufiger Reifungsunterschiede in ihren Schriften als bei solchen mit geringerem Altersunterschied.

Hinsichtlich des Geschlechtes ergibt sich:

K-Paare:	8mal	positive	Reifungsunterschiede	in	der	Schrift
	5 „	keine	„	„	„	„
	1 „	negative	„	„	„	„
M-Paare:	6 „	positive	„	„	„	„
	0 „	keine	„	„	„	„
	2 „	negative	„	„	„	„
K-M-Paare:	12 „	positive	„	„	„	„
	15 „	keine	„	„	„	„
	3 „	negative	„	„	„	„

In einem Fall der 3 Geschwister lagen deutlich positive, im andern Falle negative Reifungsunterschiede vor.

Der Grad der Schreibsorgfalt der beiden Partner ist

bei 45 Geschwisterpaaren annähernd gleich,

bei 6 Geschwisterpaaren merklich verschieden.

Diese Feststellung scheint mir bedeutungsvoll für den Einfluß der Erbanlage (oder der Umwelt?) auf die Entwicklung der Schrift zu sein. Die Neigung zur sorgfältigen oder zur unsorgfältigen Schrift dürfte also doch in der Familie stecken.

Die Untersuchung der Handschriften von 51 schulpflichtigen Geschwisterpaaren im Alter von 8—14 Jahren zeitigte folgende

Ergebnisse:

1. Die Schriftähnlichkeit der Geschwisterpartner ist keine allzu hohe.
   Bei 4% wurden sehr ähnliche, bei 14% ähnliche, bei 82% unähnliche Handschriften festgestellt.
   Schriftidentität lag in keinem Falle vor.
2. Die K-Paare zeigten durchaus unähnliche Schriften.
3. Bei den M- und bei den K-M-Paaren betrug die Zahl der sehr ähnlichen und ähnlichen Schriften je ein Drittel der untersuchten Schriftenpaare.
4. Geschwister mit einem Altersunterschied unter 18 Monaten haben häufiger ($^1/_3$ der Fälle) ähnliche Schriften als jene mit einem Altersunterschied über 18 Monaten ($^1/_8$ der Fälle).
5. In der Handschrift der beiden Geschwisterpartner lag
   26 mal ein positiver,
   20 mal kein und
   5 mal ein negativer Reifungsunterschied vor, der aber bei der Beurteilung der Schriftähnlichkeit keine ausschlaggebende Rolle spielte.
6. Bei Geschwistern mit größerem Altersunterschied finden sich häufiger Reifungsunterschiede in der Handschrift als bei solchen mit geringerem Altersunterschied.
7. Bei den K-M-Paaren ist das Fehlen von Reifungsunterschieden verhältnismäßig weit häufiger als bei den reinen K- und M-Paaren.
8. Bei der überwiegenden Mehrzahl der Fälle erwies sich der Grad der Schreibsorgfalt beider Partner als annähernd gleich, nur in einem verhältnismäßig kleinen Prozentsatz waren diesbezüglich Unterschiede feststellbar.

Schrifttum.

1. Langenbruch, W., „Praktische Menschenkenntnis auf Grund der Handschrift" (Abschnitt „Handschrift und Vererbung"), Berlin 1911.
   Parhon, C. J., „Esais de graphologie scientifique. VII: Le caractère familial de l'écriture" (Die Schriftähnlichkeiten bei Verwandten), 1926. Besprechungen in der „Ztschr. f. gerichtl. Schriftuntersuchungen, 20/1930 (Berlin) und in der „Deutschen Ztschr. f. d. ges. gerichtl. Medizin", X/6 (Berlin).
   Türkel, Dr. Siegfried, „Das Schriftgutachten und seine Fehlerquellen" in „Österr. Richterzeitung", 12/1932, Wien.
   Locard, Dr. E., „L'hérédité des gestes" (Die Vererbung der Gesten) in „La vie lyonnaise", zitiert in „Revue internationale de criminalistique", 2/II, Lyon 1930.
2. Berendt, Heinz, „Zwanzigjährige einst und jetzt im Spiegel der Handschrift" in „Velhagen und Klasings Monatsheften", 11/1932, Berlin.
   Bührig, Dr. Wilhelm, „Zur Familien- und Vererbungsforschung" in der Ztschr. „Psychologische Rundschau", 3/III, Basel 1931;
   „Handschriftenübereinstimmung in der Familie und Vererbung" in „Tijdschrift voor wetenschappelijke Graphologie", 4/1930, Amsterdam.
   Kaltenbach, Dr. H., „Die Bedeutung der Graphologie für die Vererbungswissenschaft" in der „Ztschr. f. d. ges. Neurol. und Psychiatrie", Bd. 128, H. 1—4, 1930 (Berlin).
3. Legrün, A., „Handschriften von Zwillingen. Eine Untersuchung über deren auffallende Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten" (in der Ztschr. „Charakter", 4/1932, Berlin).
4. Saudek, R. und E. Seemann, „Handschriften und Zeichnungen eineiiger Zwillinge". (Ebendort.) Weiter die Arbeiten R. Saudeks über die Handschrift eineiiger, getrennt erzogener Zwillinge in der Ztschr. „Charakter", 2 u. 3/1933, 3/4 1934 (Berlin), und der zusammenfassende Aufsatz „Können verschiedene Schreiber gleiche Schriften schreiben?" (ebendort, 4—1933/34).
5. Wentzel, K., „Der Schriftindizienbeweis" (Berlin 1927, Bali-Verlag).
6. Seelig, E., „Schriftverstellung und Schriftnachahmung. Zugleich ein Beitrag zur Lehre der Familienschriften" (in „Deutsche Ztschr. für die gesamte gerichtl. Medizin", Bd. 19, 4/1932, Berlin).

Schrifttum.

Weigel, W., Dr. Vom Wertereich der Jugendlichen. Ergebnisse der Untersuchungen über Tatbestände des emotionalen Lebens in der Reifezeit. Prag 1936. Kommissionsverlag der J. G. Calveschen Universitätsbuchhandlung.

Über 500 Bekenntnisse von jugendlichen Menschen der norddeutschen Tiefebene erfahren in dieser Arbeit Weigels, eines Schülers von Otto und Deuchler, an Hand von emotionalen Qualitätenreihen (Lindworsky) klärende Überprüfung und Eingliederung in die entsprechenden Wertereiche (Positive Zone, Indifferenzzone, Negative Zone), wobei „Wertereich" im Sinne E. Heydes nichts anderes bedeutet als eine Zusammenstellung der Werte und Wertträger, die der Jugendliche auf dieser oder jener Entwicklungsstufe tatsächlich erfaßt oder die für ihn als Werte erscheinen — also unter Absehen von allen philosophischen Folgerungen hinsichtlich der Tatsächlichkeit der Werte als solcher. Gegenüber der bisher üblichen, sogenannten quantitativen Methode der Zusammenstellung in Tabellen und Häufigkeitskurven entscheidet sich der Verfasser für die qualitative Auswertung seiner Ergebnisse, da sie dem „seelischen Inventar" der Reifezeit mit ihren verschiedenartigen Einzelphänomenen und ihrer vielfach ungeklärten Struktur am ehesten gerecht wird — ganz abgesehen von der dauernden Wertverschiebung im jugendlichen Seelenleben mit ihren wechselnden Phasen der Wertsteigerung und Wertsenkung, die jeder quantitativen Berechnung spotten. Nach einer kritischen Überschau über die Eigenart und Verwertungsmöglichkeit jugendlicher Aussagen überhaupt folgen die gutgegliederten Hauptabschnitte: Wertaussagen über das Schulleben (Unterrichtliches, Fremdsprachen, Geschichte, Mathematik, Chemie usw.), über das Leben außerhalb der Schule (Lieblingsbeschäftigungen, Spiel, Sport, künstlerische Betätigung) und über die Menschen, die Gemeinschaft (Eltern, Geschwister, Verwandte, Lehrer, Altersgenossen). Übersichtlich stellt der Verfasser die jeweils abgegebenen positiven und negativen Äußerungen zunächst einmal gegenüber, um sie erst dann mit anderen Aussagen wertend zu vergleichen und in dem spannungsreichen, fluktuierenden Empfindungstotal jugendlicher Menschen strukturell zu begründen. Gewiß erkennt Weigel mit zunehmenden Jahren werdende Verselbständigung und fortschreitende Objektivierung eines jugendlichen Wertereiches an. Angesichts der verschiedenen Wertung der Geschlechter sowie der verschiedenen Motivierung von Bevorzugung und Ablehnung auf verschiedenen Altersstufen warnt Weigel jedoch in dem Schlußteil (§ 7 Menschentypen), in dem er die typischen Werte von Jungen und Mädchen zusammenstellt, diese ohne weiteres auf einen Nenner zu bringen. Dies bedeutet leicht Entstellung, Verwässerung gerade charakteristischer Einzelzüge.

Was die Beurteilung menschlicher Werte betrifft, so überwiegt bei Einzelbenennungen von Personen bei weitem die positive Zone. In der negativen Zone, bei den Ablehnungen, tauchen viel mehr Typen auf. Bei den Jungen ist das Verhältnis 36:59, bei den Mädchen 10:38. Während Jungen in der Aufstellung von Typen schwärmen, erwähnen Mädchen eher Einzelpersonen. Bei den Jungen stehen in der positiven Wertzone: Offenheit, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Treue, Helfenwollen, Gerechtsein, Anerkennung eigener Personwerte durch andere, Toleranz, Sympathie, für gleiche Interessen, Zielbewußtsein, Einsatz, Arbeitsamkeit, in der negativen: schlechter Charakter, Unaufrichtigkeit, Betrug, Hinterlist, Wichtigtuerei, Aufdringlichkeit, Prahlerei, Egoismus (ausdrückliche Hinweise auf Juden). Bei den Mädchen stehen in der positiven Zone: Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, gefälliges Wesen, Herzensbildung (spezifisch weiblich), Verdienste von Gelehrten, Geistesheroen; dazu kommen in der Reifezeit: Optimismus, Lebensmut, Großzügigkeit. In der negativen Zone der Mädchen fallen zunächst allgemeine Hinweise auf schlechte Menschen auf. Es folgen Stolz, Hochmut, Kleinlichkeit, Willensschwäche, offene Erotik, politisches Gegnertum (Kommunisten, Sozialdemokraten, Franzosen), Trunkenheit, Tierquälerei.

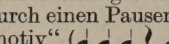
Verfasser ist Privatdozent an der Deutschen Universität in Prag, einem schwergefährdeten deutschen Kulturzentrum. So ist sein Buch nicht nur ein bedeutender Beitrag zur Psychologie der Wertung — und zwar der rassischen Wertung vorwiegend nordischer Jugend (wie obige Zonenumschreibung beweist) —, sondern zugleich ein tapferes Zeugnis des Ringens der Auslandsdeutschen um kulturelle Anerkennung und Gleichberechtigung.

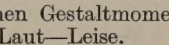
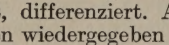
Leipzig. Dr. P. L. Krieger.

Leibold, Dr. Rudolf, Akustisch-motorischer Rhythmus in früher Kindheit, eine strukturpsychologische Studie. Arbeiten zur Entwicklungspsychologie. Herausgegeben von Felix Krueger. 18. Stück. Beck. München 1936. 65 S.

In den bisherigen Veröffentlichungen über Rhythmus findet sich kein Eingehen auf die entwicklungspsychologische Fragestellung. Man untersuchte rhythmische Erscheinungen nicht bis in ihre meist sehr heterogene Vorgeschichte hinein. Demgegenüber untersuchte nun Leibold erstmalig an einer großen Zahl von Kindern bis zu 6 Jahren die Entwicklung des aku-

stisch-motorischen (nicht des sprachlichen oder musikalischen) Rhythmus von frühester Kindheit an in der Weise, daß er beobachtete, ob Kinder mit kindertümlichen Schlagwerkzeugen spontan Rhythmen klopfen und wie vorgeklopfte Rhythmen wiedergegeben werden. Alle akustisch-motorischen Erscheinungen im 1. und 2. Lebensjahr erweisen sich als ungegliedert und frei von rhythmischer Geformtheit. Auch im 3. Lebensjahr wissen Kinder mit Klopfinstrumenten nichts anzufangen. Doch werden jetzt von seiten der Motorik die Bewegungen der Arme und Beine wirksam. So werden um das 4. Lebensjahr herum nicht mehr zufällige akustische Erscheinungen erzeugt, sondern Klopfreihen mit relativ gleicher Intensität und im gleichen Metrum, die sich zunächst nur unsicher den Gehbewegungen unterordnen, aber als bedeutsame genetische Vorstufe zum Rhythmus hin zu betrachten sind. Diese ungegliederte Ganzheit des Verlaufs ist — vom Blickpunkt der neueren Leipziger Ganzheitspsychologie eines Felix Krueger aus — ein ohne Glieder erscheinendes, in der Totalität des Ablaufs sich verwirklichendes Sukzessivganzes.

Die monotonen Reihungen gliedern sich nun auf, jedoch nicht so, daß durch Einführung eines intensiveren Schlages ein Rhythmus im $^2/_4$ Takt ( ) erzeugt wird, sondern so, daß die Klopffolge durch einen Pausenschlag unterbrochen wird. Von hier ist der Weg zu dem „rhythmischen Urmotiv“ () nicht mehr weit (4. Lebensjahr). Es beherrscht ausnahmslos die leichteren Kinderlieder (Alles neu, macht der Mai; Hänschen klein; Ziehe durch; Ich und Du; Lieber Wind). Dieser „Urrhythmus“ ist nicht zufällig der leichteste und einfachste. Vielmehr genügt er dem eigengesetzlichen psychophysischen Funktionsganzen und den motorischen Ansprüchen insofern in besonderer Weise, als er — gerader Takt! — sich leicht „gehen“ und ebenso leicht wiederholen läßt. Zudem wird hier das Gefühlsmoment der Spannung und Lösung in günstigster Ausprägung wirksam, insofern das fließende Bewegen in die Höhe und in die Tiefe eindeutig zur Wirkung gelangt. Diesen Anforderungen kann nur eine rhythmische Form wie besagter „Urrhythmus“ genügen, die sich auf „Schlag—Pause“ aufbaut und nicht auf Intensitätsunterschieden, weil im Gesamtbereich der Qualitäten die gegensätzlichen Gestaltmomente Schlag—Pause dem Gefühl erheblich näherstehen als die Gegensätze Laut—Leise.

Die musikalische Fortgestaltung entwickelt sich nun wie bei den reinen Rhythmen. Auf den Urrhythmus folgt in einem erheblichen genetischen Abstand folgender Rhythmus im $^3/_4$ Takt . Zwischen einem geraden und einem ungeraden Rhythmus bestehen bedeutende Unterschiede. Ein Rhythmus im $^3/_4$ Takt fällt schwerer als ein solcher im $^4/_4$ Takt. Bedeutsam ist, daß der Rhythmus dem Rhythmus  vorgezogen wurde. Der weitere Verlauf der Entwicklung war also der, daß ein I-Rhythmus (I = Intensitätsprinzip) sich genetisch einem Z-Rhythmus (auf dem Prinzip Schlag—Pause aufbauend) anschließt. Den rein zeitlichen Rhythmen kommt somit in der ontogenetischen Entwicklung die wichtigere Stellung zu. Erst nachdem diese in den beiden Rhythmengeschlechtern (gerade—ungerade) eine gewisse Festigung erreicht haben, wird die Intensität als ein rhythmusbildendes Moment verwendet, aber wiederum erst im geraden Rhythmus. In genetisch weitem Abstand schließt sich dann der Rhythmus im $^3/_4$ Takt an. (Auf die Darstellung der Zwischenformen muß hier verzichtet werden.) Die Formen  enthalten den Urrhythmus als Grundgestalt. Er hat sich hier aufgegliedert, differenziert. Alle aufgezählten Formen konnten von Kindern im Alter von $4^1/_2$—6 Jahren wiedergegeben werden. Es ließ sich an Hand der angedeuteten Entwicklungsreihe mit Sicherheit feststellen, auf welcher Stufe rhythmischer Entwicklung jedes Kind stand.

Die Arbeit geht einen bedeutenden Schritt über die auf der Elementenpsychologie erwachsene Wundtsche Rhythmustheorie und die sich bisher daran orientierende Musikpädagogik hinaus. Denn im Anschluß an die Erkenntnis der modernen Entwicklungspsychologie, wonach „Elemente“ nicht nur abstrakte Erzeugnisse psychologischer Zergliederung sind, sondern auf genetisch frühen Stufen niemals auftreten, beweist Leibold in seiner gehaltvollen und gründlichen Arbeit gerade vom Rhythmischen aus, daß der Weg nicht vom Elementenhaften zum Zusammengesetzten, sondern umgekehrt vom Ganzen zur ausgegliederten Form geht.

Leipzig. Paul Krieger.

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. G.) Pl. 4.

Erbkunde · Rassenpflege Bevölkerungspolitik

von

Dr. A. Kühn Univ.-Professor, Göttingen

Dr. M. Staemmler Universitäts-Professor, Breslau

Dr. F. Burgdörfer Direktor beim Stat. Reichsamt, Berlin

In 2. verbesserter Auflage

314 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. In Leinenband M. 11.–

Das Amtsblatt des Reichs- u. Preuß. Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder schreibt in Heft 5 vom 5. März 1935:

„Es ist schwer zu entscheiden, wen man zu dieser Neuerscheinung in erster Linie zu beglückwünschen hat: die Verfasser oder den Leserkreis, an welchen sich das Werk wendet. Selbst wenn man es mit hochgespannten Erwartungen in die Hand nimmt, ist man beim Studium der drei Beiträge doch noch auf das angenehmste überrascht. Referent möchte uneingeschränkt die Auffassung vertreten, daß es weitaus das Beste ist, was auf diesem Gebiete in den letzten Jahren erschienen ist.

Die Erbkunde aus der Feder des Göttinger Zoologen Kühn ist vorbildlich in ihrer Geschlossenheit. Mit großer Schärfe und Klarheit ist überall das Wesentliche herausgestellt. Freilich: Anforderungen werden schon an den Leser gestellt, und man darf nicht meinen, daß eine leichte Lektüre auf einen wartet. Dafür aber wird man durch einen weitreichenden Überblick über das ganze Gebiet der modernsten Erblichkeitslehre belohnt, wie man ihn sich gediegener kaum denken kann.

Liegt der Hauptwert des Kühnschen Beitrags also in der wissenschaftlichen Klarheit, in der Straffheit der Darstellung, so gibt das von Staemmler verfaßte Kapitel in ansprechendster Form eine große Fülle wertvoller Anregungen für rassehygienische Schulung jeder Art. Man kann nur wünschen und hoffen, daß sich alle auf diesem Gebiete in Deutschland Tätigen recht oft und nachdrücklich gerade aus dieser Quelle Rat und Anregung holen möchten.

Burgdörfers Bevölkerungspolitik schließlich zeugt aufs neue von der unermüdlichen Arbeit des Verfassers für Deutschlands Zukunft, von der Wucht des von ihm souverän beherrschten Materials und von der mitreißenden Eindringlichkeit seiner Mahnungen an jeden Deutschen.

Trotz der Dreizahl der Verfasser steht das Buch als Ganzes wie aus einem Guß. Referent hält es für eine Erscheinung, welche es in allererster Linie verdiente, von Amts wegen allen Schulen zur Anschaffung für ihre Büchereien aufgegeben zu werden.“

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Zwei Neuerscheinungen von P. Hellwig, „Charakterologie“ und „Seele als Äußerung“ zeigt der Verlag B. G. Teubner in seinem beiliegenden Prospekt an, auf den wir hiermit noch besonders aufmerksam machen.

Soeben erschien:

Friedrich der Große

Ein historisches Profil

von

Professor D. Dr. GERHARD RITTER

—

275 Seiten. In Leinenband M. 5.50

Der Schatten Friedrichs ragt gewaltig über unserer Zeit: nicht bloß eine stolze Erinnerung, wie einst, sondern ganz unmittelbar mahnend, drohend, fragend, anfeuernd. Was uns heute am meisten fesselt an seiner Erscheinung ist weniger der Reiz einer ungewöhnlich interessanten, ja fast paradoxen Persönlichkeit (die von jeher die Neugier gelockt hat), als die politische Führergestalt — ist nicht so sehr das Einmalig-Vergängliche, als das Bleibende, die politische Substanz gleichsam seiner Geschichte. Ein historisches Porträt von großer Farbigkeit und reicher Ausführung aller Einzelheiten besitzen wir längst; was hier gesucht wird, ist etwas anderes: das historische Profil, das heißt der Umriß dessen, was von ihm fortwirkt in die Geschichte hinaus. Die Erinnerung an ihn ruft uns zur Selbstbesinnung auf. Daraus erwächst der wissenschaftlichen Geschichtschreibung eine Pflicht, zu deren Erfüllung weder die gelehrte Einzelforschung noch die Kunstfertigkeit des Literaten ohne sachliche Verantwortung imstande ist. (Aus dem Vorwort des Verfassers)

Inhaltsübersicht: 1. Kapitel. Friedrich und sein Zeitalter: Das System des fürstlichen Absolutismus / 2. Kapitel. Das brandenburgisch-preußische Erbe / 3. Kapitel. Werden der Persönlichkeit. I. Stürmische Jugend. II. Rheinsberg und Sanssouci / 4. Kapitel. Reife der Weltansicht / 5. Kapitel. Reife der Staatsansicht / 6. Kapitel. Die Eroberung Schlesiens / 7. Kapitel. Selbstbehauptung der neuen Großmacht. I. Einkreisung Preußens. II. Der siebenjährige Existenzkampf / 8. Kapitel. Vom Wesen friderizianischer Kriegführung / 9. Kapitel. Vom Wesen friderizianischer Staatsverwaltung. I. Der Verwaltungsapparat. II. Allgemeine Staatsverfassung: Der Dreiständestaat. III. Praktische Leistungen der Staatsverwaltung / 10. Kapitel. Der alte König. Auswärtige Politik der letzten Jahrzehnte / Ausblick: Friedrich und wir.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

37. Jahrgang · Nr. 6 LEIPZIG Juni 1936

INHALT

Eine neue Entwicklungstheorie des Rhythmus. Von Dr. R. LEIBOLD in Leipzig

Untersuchungen über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern. Von Dr. Fr. MÜLLER in Bielefeld .. .. ..

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

und Jugendkunde. Bezugspreis für das Halbjahr M. 6.—. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Die Zeitschrift kann durch die Post sowie alle Buchhandlungen bezogen werden. Die Annahme der Zeitschrift verpflichtet zur Zahlung des Bezugspreises. Briefe und Manuskripte sind an Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64, Besprechungs-Büchersendungen und dgl. an den Verlag Quelle & Meyer, Leipzig C 1, zu richten.

VERLAG QUELLE & MEYER, Leipzig C 1, Kreuzstraße 14 (Postscheck Leipzig 616 17)

Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1

Nachdruck der Originalartikel nur mit Genehmigung des Verlages gestattet

Lebensgemeinschaften der deutschen Heimat

Von Studienprofessor **Cornel Schmitt**

Alpenmatte und Gesteinsflur. Bearbeitet von Hans Scherzer. 40 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen.

Der Laubwald. 40 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Cornel und Helmut Schmitt u. a.

Das Kornfeld. 31 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Helmut Schmitt, Hermann Fischer u. a.

Die Wiese. 4.–6. Tausend. 34 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Helmut Schmitt und Hermann Fischer.

Der sonnige Wegrain. 4.–6. Tausend. 35 S. und 12 Taf. mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Helmut Schmitt und Hermann Fischer.

Die Hecke. 36 Seiten und 12 Tafeln mit phot. Aufnahmen von Albert Leon, Hermann Fischer, Cornel und Helmut Schmitt.

Die Waldblöße. 4.–6. Tausend. 36 Seiten und 12 Tafeln mit photographischen Aufnahmen von Albert Leon, Cornel und Helmut Schmitt.

Der Teich. 4.–6. Tausend. 32 Seiten und 12 Tafeln mit photographischen Aufnahmen von Albert Leon, Cornel und Helmut Schmitt.

Die alte Mauer. 32 Seiten und 12 Tafeln mit photographischen Aufnahmen von Albert Leon und Helmut Schmitt.

Preis je M. 1.60

„Auf Grund eingehender Studien und langjähriger Beobachtungen ist es Cornel Schmitt gelungen, in diese Lebensgemeinschaften tiefer einzudringen, sie in allgemeinverständlicher Form zu schildern, das Verständnis für das Werden und Vergehen in der Natur zu wecken. Die beigegebenen Abbildungen sind von hervorragender Klarheit und Schönheit. Jeder Naturfreund wird diese Hefte mit Vergnügen und mit großem Nutzen lesen." Bayerische Blätter für das Gymnasialschulwesen

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Eine neue Entwicklungstheorie des Rhythmus.

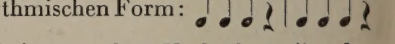
Von Rudolf Leibold.

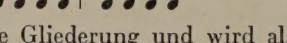
In dem Psychologischen Institute der Universität Leipzig wurden unter der Leitung von Prof. Dr. Felix Krueger umfangreiche experimentell-psychologische Versuche[1] angestellt. Es sollte mit einer großen Anzahl von Kindern bis zu 6 Jahren untersucht werden, wie sich die Entwicklung des Rhythmus vollzieht. In den zahlreichen Veröffentlichungen über Rhythmus fand man nämlich keine entwicklungspsychologische Fragestellung; man untersuchte die rhythmischen Erscheinungen nicht in ihre meist sehr heterogene Vorgeschichte hinein. Infolge der großen Mannigfaltigkeit auf dem rhythmischen Gebiete wurde von uns auf die Untersuchung des sprachlichen und musikalischen Rhythmus verzichtet. Lediglich das Gebiet des akustisch-motorischen Rhythmus wurde einer systematischen Untersuchung unterzogen. Mit kindertümlichen Schlaginstrumenten wurde beobachtet, ob Kinder spontan Rhythmen klopfen und wie vorgeklopfte Rhythmen wiedergegeben wurden. Die reinen Rhythmen haben den Vorzug, die Entwicklungsprobleme in übersehbarer und beherrschbarer Vereinfachung zu zeigen. Diese Versuche bildeten die wissenschaftlich geordnete und verknüpfte Erfahrungsgrundlage für die anzudeutende Entwicklungstheorie des Rhythmus.

Die großen Menschheitsschritte der Entwicklung vollziehen sich in den ersten Lebensjahren. Das Alter zwischen 3 und 6 Jahren ist ein bedeutender Abschnitt in der psychologischen Entwicklung des Rhythmus. Es bedarf zunächst eines genetischen Vorblicks, um zu verstehen, welche Rolle im psychischen Entwicklungsganzen gerade diese Zeit spielt. Das neugeborene Kind unterbricht den langen Schlafzustand durch mannigfache ungegliederte Bewegungen. Diese werden schon relativ gegliedert, wenn das Kind die ersten Gehversuche immer und immer wieder unternimmt. War das Hantieren mit den Dingen anfangs gänzlich ziel- und planlos, so wird es später schon geschlossener, wenn das Kind dazu übergeht, nach den Dingen zu greifen, die ihm Freude bereiten. Körperliche Bewegungen sind im frühen Kindesalter mit akustischen Erscheinungen aufs engste verbunden. Das Kind bringt nicht bei seiner Geburt einen elementenhaften Ton hervor, sondern ein leichtes, manchmal unterbrochenes Auf- und Abgleiten der Stimme. Alle akustisch-motorischen Erscheinungen im 1. und 2. Lebensjahre sind ungegliedert und frei von rhythmischer Geformtheit. Auch im 3. Lebensjahre wissen Kinder mit Klopfinstrumenten nichts anzufangen; sie waren körperlich bisweilen noch so unentwickelt, daß sie eine Trommel oder Triangel nicht richtig zu halten vermochten. Es war eine spielende Betätigung mit den Instrumenten, wobei ihnen die besondere Verwendung des Klopfgerätes noch nicht aufgegangen war. Auch auf dem Gebiete des baulichen und zeichnerischen Gestaltens beobachtete man eine Stufe des unspezifischen Hantierens mit dem Material. Auf der Stufe

[1] Genaueres ist zu finden in der Schrift: Rudolf Leibold, Akustisch-motorischer Rhythmus in früher Kindheit. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, München 1936.

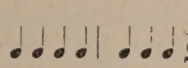
der unspezifischen akustisch-motorischen Erscheinungen klopfen die Kinder noch nicht synchron den Gehbewegungen. Im 3. Lebensjahre tritt eine Form bestimmend hervor, die als Ausgangspunkt und Vorstufe der gesamten psychophysischen Organisation angelegt ist. Von seiten der Motorik werden nämlich die Bewegungen der Arme und Beine wirksam. Um das 4. Lebensjahr herum werden nicht mehr vom Zufall abhängige akustische Erscheinungen erzeugt, sondern Klopfreihen, die sich zunächst nur unsicher den Gehbewegungen unterordnen. Die Kinder produzieren Reihungen mit relativ gleicher Intensität und im gleichen Metrum. Das ist die Stufe der Synchronie der akustischen und motorischen Erscheinungen. Diese ununterbrochenen Klopffolgen im Metrum der Gehbewegungen zeigen einmal, daß Kinder im Alter von 3—4 Jahren spontan keine rhythmische Gliederung ausführen, ein andermal, daß diese Reihungen als eine bedeutsame genetische Vorstufe zum Rhythmus hin zu betrachten sind. Solchen Erscheinungsformen begegnet man im Tierreiche und beim Verhalten Primitiver mit wachsender Wucht. Es ist nun nicht so zu denken, daß vom Blickpunkte der älteren Psychologie die immer weitergehenden Bewegungen der Beine und die sich immer wiederholenden Klopfschläge als eine Reihung von einzelnen, stückhaft aufeinanderfolgenden Klopfschlägen und Schritten betrachtet werden muß, sondern die ungegliederte Ganzheit des Verlaufs ist — vom Blickpunkte der neueren deutschen Ganzheitspsychologie — ein ohne Glieder erscheinendes, in der Totalität des Ablaufs sich verwirklichendes Sukzessivganzes. Es fällt an diesen Reihungen nicht nur die Ungegliedertheit auf, sondern diese Erscheinungen sind unzentriert, haben keine Hebungen. Es sind Folgen ohne gewichtige und ungewichtige Glieder, weil die Hervorhebung einzelner Momente noch fehlt. Während zu einer rhythmischen Form mindestens zwei Momente gehören, konstituiert hier nur ein Moment die Reihungen.

Die sich immer wiederholenden Klopfschläge mit den parallelen Gehbewegungen sind als Vorstufe des Rhythmus zu betrachten. Diese hochganzheitliche Form läßt die sich weiter entwickelnden Kinder auf die Dauer unbefriedigt. Die monotonen Reihungen gliedern sich auf, jedoch nicht so, daß durch Einführung eines intensiveren Schlages ein Rhythmus im $^2/_4$ Takt ( ) eingeführt wird, sondern so, daß die hochganzheitliche Folge durch einen Pauseschlag (ein Luftschlag, wobei das Instrument nicht berührt wird) unterbrochen wird. Ist einmal ein Pauseschlag entdeckt, dann ist der Weg zu der rhythmischen Form:  nicht mehr weit. Wir bezeichneten diese Erscheinung als „Urrhythmus" oder „rhythmisches Urmotiv". Es ist der einfachste, genetisch früheste und den Kindern am eingänglichste Rhythmus. Viele Kinder im Alter von 4 Jahren können nur diesen Rhythmus wiedergeben. Der Urrhythmus ist auch in den meisten Kinder- und Wiegenliedern wiederzufinden. Eine Betrachtung von Kinderreimen auf ihre rhythmische Geformtheit ergab, daß eine große Zahl nach folgendem Schema gestaltet sind.

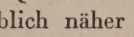
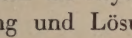
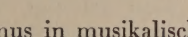
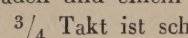


Diese Form hat keine rhythmische Gliederung und wird als Vorstufe zum Rhythmus hin betrachtet. Diese „Reihenform" weist den Urrhythmus noch nicht auf. Sie ist von den 53 bei Jöde („Ringel, Rangel, Rosen", Leipzig 1928) zu findenden

Abzählreimen ausschließlich in 40 Reimen zu finden. Volks- und Kinderlieder, die ausschließlich nach dieser Reihenform gestaltet sind, gibt es nicht. Die restlichen 13 von den 53 bei Jöde zu findenden Reimen bestehen aus der Reihenform und dem Urrhythmus.



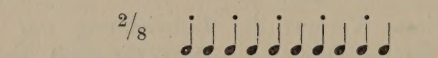
Zusammenfassend kann hier nur gesagt werden, daß der Urrhythmus ausnahmslos die leichteren Kinderlieder beherrscht. Die Texte der Lieder geben auch davon Kunde; z. B. Alles neu, macht der Mai. — Hänschen klein, ging allein. — Ziehe durch, ziehe durch. — Ich und du, Müllers Kuh. — Lieber Wind, lieber Wind. — Der Urrhythmus ist nicht zufällig der leichteste, einfachste und in der Entwicklung der früheste, sondern seelische Gesetze bestimmen seine Form. Es kann nur der Rhythmus sein, der dem eigengesetzlichen psychophysischen Funktionsganzen genügt. Der leichteste Rhythmus muß den motorischen Ansprüchen genügen, er muß sich „gehen lassen", d. h. im geraden Takt sein. Dann muß die genetisch früheste Form sich leicht wiederholen lassen, denn die stetige Wiederholung ist ein Hauptkennzeichen rhythmischer Geformtheit. Außerdem muß das Gefühlsmoment der Spannung und Lösung in optimaler Ausprägung wirksam werden. Es kann nur ein Rhythmus sein, der das fließende Bewegen in die Höhe und in die Tiefe vorerst „grob" und „eindeutig" zur Wirkung bringt. Das enthält nur eine rhythmische Form, die sich auf „Schlag-Pause" aufbaut und nicht auf Intensitätsunterschieden. Weil im Gesamtbereiche der Qualitäten die gegensätzlichen Gestaltmomente Schlag-Pause dem Gefühl erheblich näher stehen als die Gegensätze Laut—Leise, so konnten die rhythmischen Fähigkeiten und das mächtig gewordene Gefühl der Spannung und Lösung nur durch den Urrhythmus ausgelöst werden.

Die Betrachtung des Urrhythmus in musikalischen Gestaltungen hat gezeigt, daß die musikalische Formung sich nach denselben Prinzipien vollzieht, wie sie bei den reinen Rhythmen gefunden wurden. An den Urrhythmus schließt sich mit einem erheblichen genetischen Abstande folgender Rhythmus im $^3/_4$ Takt an:  Es bestehen zwischen einem geraden und einem ungeraden Rhythmus bedeutende Unterschiede. Ein Rhythmus im $^3/_4$ Takt ist schwerer aufzufassen und wiederzugeben als ein Rhythmus im $^4/_4$ Takt. Überraschend ist weiter eine Feststellung, daß nämlich der Rhythmus  dem Rhythmus  vorgezogen wurde. Der weitere Verlauf der Entwicklung war also der, daß ein I-Rhythmus (auf dem Intensitätsprinzip sich aufbauend) sich genetisch einem Z-Rhythmus (auf dem Prinzip Schlag-Pause sich aufbauend) anschließt. Es ist somit den rein zeitlichen Rhythmen in der ontogenetischen Entwicklung die wichtigere Stellung einzuräumen. Erst nachdem diese in den beiden Rhythmengeschlechtern (gerade-ungerade) eine gewisse Festigung erreicht haben, wird die Intensität als rhythmusbildendes Moment verwendet, aber wiederum erst im geraden Rhythmus. Im genetisch weiten Abstande schließt sich dann der Rhythmus im $^3/_4$ Takt an. Auf die Darstellung der Zwischenformen muß hier verzichtet werden. Die Formen  enthalten den Urrhythmus als „Grundgestalt". Der Urrhythmus hat sich aufgegliedert, differenziert, wurde

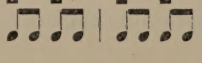
wirkungsvoller und durchschlagender. Alle aufgezählten Formen konnten je nach dem Stande der rhythmischen Entwicklung von Kindern im Alter von $4^1/_2$ bis 6 Jahren wiedergegeben werden. Es wurde mit Sicherheit festgestellt, auf welcher Stufe der Entwicklung das betreffende Kind stand. Erwähnt sei nur noch eine genetisch sehr späte Form. Und zwar ist der sehr schwere I-Rhythmus im $^2/_4$ Takt gemeint ( ), der nur von den älteren Kindern wiedergegeben werden konnte. Dieser Rhythmus wurde früher als der einfachste und genetisch früheste bezeichnet. Wir mußten diese Form in der Anordnung nach der Schwierigkeit fast an die vorletzte Stelle setzen. Es ist dies nämlich ein sehr „schlechter" Rhythmus, d. h. er fließt nicht, die Spannung kann sich nicht lösen. Es fehlt der Fluß und die primitive Ganzheitlichkeit. Dieser Rhythmus wirkt wie das Bruchstück eines anderen. Das Vorwalten stabiler Gebundenheit, Gradlinigkeit, Ernst und Gemessenheit kennzeichnen das abgezirkelte und zugeknöpfte Wesen dieser Form. Die Abwehr der Kinder gegen diesen Rhythmus zeigte sich unmittelbar, sie wurzelte im Gefühl, dem eine unmittelbare Gewißheit eigen war. Denn je ausgegliederter, je bruchstückhafter, je bebrochener und weniger fließend ein Rhythmus war, desto weniger leicht wurde er von den Kindern wiedergegeben und desto unlustvoller war das Erlebnis.

Für die Entdeckung der psychologischen Entwicklung der rhythmischen Formen ist die Beschreibung der entgegengesetzten Irrtümer von keinem beträchtlichen Gewinn. Ist einmal die Entwicklung durch psychologisch richtige Folgerungen abgeleitet, so muß alles, was derselben widerstreitet, auch ohne ausdrückliche Widerlegung, falsch sein. Aber die Anführung der entgegengesetzten Meinung ist von großem Gewinn für die deutliche und klare Darlegung der gefundenen Entwicklung. Durch Vergleichung wird man genötigt, besser auf die unterscheidenden Merkmale zu achten und sie mit schärferer Bestimmtheit und größerer Klarheit zu denken.

Alle Psychologen, Musikwissenschaftler und Musikpädagogen greifen auf die von Wilhelm Wundt aufgestellte Entwicklungstheorie des Rhythmus zurück. Sie hat sich durch alle Lehrbücher durchgesetzt. Seine Ausführungen über die „Zeitvorstellungen" (Physiologische Psychologie, 3, S. 1—98) sind besonders klar. Eine Metronomreihe nimmt nach Wundt in der subjektiven Auffassung durch einen erwachsenen Menschen folgende Form an (die bekannte subjektive Rhythmisierung):

$^2/_8$ 

„Es ist die einfachste Taktform (Takt, Metrum und Rhythmus werden bei Wundt promiscue gebraucht), die des $^2/_8$ Taktes." „Der $^2/_8$ Takt bildet die untere Grenze der hier möglichen Formen: ‚eine Monopodie'" (S. 22). — „Aus der einfachsten monopodischen Gliederung ... kann sich ein verwickelter Aufbau hervorheben, sobald das Streben obwaltet, eine größere Zahl von Eindrücken zusammenzufassen." Wenn möglichst viele Eindrücke zu einem Ganzen zusammengefaßt werden sollen und die Geschwindigkeit zunimmt, dann „erweitert sich der $^2/_8$ Takt von selbst zu einem $^2/_4$ Takt, indem je zwei der vorigen Einheiten zu einer Dipodie zusammentreten" (S. 24):

$^2/_4$ 

„Die Dipodie $^2/_4$ Takt in ihrer einfachen Form und ihren durch das Gesetz der drei Hebungsstufen beschränkten Erweiterungen, wie sie beim Tastsinn schon in den Gehbewegungen vorgebildet ist, erscheint so im Gebiet des Gehörsinnes immer als die einfachste, natürlichste, rhythmische Form"'. — Es kann hier darauf verzichtet werden, im einzelnen wiederzugeben, wie Wundt den $^3/_4$, den $^4/_4$, den $^3/_8$ Takt usw. ableitet. Wir lesen nur noch im Interesse unserer Auseinandersetzungen: „Wenn wir im folgenden allgemein wieder mit der Achtelnote das rhythmische Element bezeichnen, so soll dies das Taktelement bedeuten, das selbst verschiedene Zeitwerte besitzen kann" (S. 149). — „Als einfachste Bestandteile eines rhythmischen Ganzen ergaben sich hiernach diejenigen, die zwei Elemente enthalten."

Diese Wundtsche Entwicklungstheorie des Rhythmus ist auf dem Boden der „Elementenpsychologie" entstanden. Alle Forscher gelangten durch ihre am erwachsenen Menschen durchgeführte Methode des subjektiven Rhythmisierens und unter Nichtbeachtung genetischer Fragestellungen zu dem Ergebnis: der einfachste Rhythmus ist der beständige Wechsel von Betonung und Unbetonung. Es ist ganz sicher und jeder Laboratoriumsversuch vermag es zu verdeutlichen, daß bei Erwachsenen eine große und allgemein verbreitete Neigung, ja ein notwendiger Drang besteht, in eine objektiv regelmäßige Schallreihe einen Rhythmus hineinzuhören; doch diesen Rhythmus, der ein Exponent ausgegliederten Seelentums ist, als den einfachsten und genetisch frühesten zu betrachten, entspricht nicht den psychologischen Tatsachen. Man vertritt neuerdings die Erkenntnis, daß „Elemente"' nicht nur abstrakte Erzeugnisse psychologischer Zergliederung sind, sondern in genetisch frühen Stufen niemals auftreten können. Neue psychologische Ergebnisse ergaben die umgekehrte Entwicklung: Nicht vom Elementenhaften zum Zusammengesetzten, sondern vom Ganzen zu ausgegliederten Formen. In der Wiedergabe Wundtscher Gedanken war die Ansicht vorherrschend, nur da von Rhythmus zu sprechen, wo Betonungsabstände gegeben sind. Es handelt sich jedoch beim Rhythmus vorwiegend um Gegebenheiten, die mit Schlag und Pause gekennzeichnet wurden.

Zusammenfassend kann die Wundtsche Entwicklungstheorie des Rhythmus folgendermaßen gekennzeichnet werden:

1. Sie wurde am erwachsenen Menschen gewonnen und nicht nach psychogenetischen Gesichtspunkten.
2. Sie wurde abgeleitet und ist daher zu logisch und rational.
3. Sie kannte keine Z-Rhythmen (Schlag-Pause), die ontogenetisch früher auftreten.
4. Sie nahm ihren Ausgangspunkt von einem „rhythmischen Element", d. h. von einer ausgegliederten Form, die nicht als genetisch früheste bezeichnet werden kann.

* *

Untersuchungen über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern.

Von Friedrich Müller.

Die psychologische Forschung hat sich seit jeher vor allem dem Stadtkind zugewandt, während das psychologische Schrifttum über das Landschulkind noch immer große Lücken aufweist. Die Gründe dafür sind nicht schwer zu finden. Unter anderen ist die Beschaffung von genügendem und brauchbarem Untersuchungsmaterial über das Landkind für den Psychologen umständlicher als beim Stadtkinde. Diese Zeilen wollen in der Landschulliteratur eine Lücke schließen helfen.

Die Aufgabe dieser Abhandlung soll sein, auf Grund empirisch gewonnenen Materials die entwicklungspsychologische Linie bei Begriffsbestimmungen in allgemeinen Wesenszügen in den einzelnen Schulaltersstufen der Landkinder zu erforschen und aufzuzeigen.

Eine ähnliche Untersuchung ist bereits vor Jahren von Oberer bei Stadtkindern durchgeführt worden.[1] Hier soll untersucht werden, inwieweit die Ergebnisse Oberers für das Landkind zutreffen. Aus diesem Grunde haben wir uns in der Materialbeschaffung und Versuchsordnung eng an sein Verfahren angelehnt.

Die Befürchtung Oberers, daß durch schriftliche Äußerungen der Kinder ein mangelhaftes Bild ihrer wahren Denkvorgänge entstehen könnte, und die er durch einen Probeversuch einwandfrei bestätigt zu haben glaubt, konnten wir nicht ungeprüft teilen. Darauf soll unten weiter eingegangen werden. Zur Gewinnung des Untersuchungsmaterials haben wir das mündliche und schriftliche Verfahren angewandt, hingegen Oberer aus dem oben genannten Grunde auf das letztere verzichtet hat. Es wurden mit einer Ausnahme dieselben 8 Begriffe ausgewählt, die auch Oberer seinen Versuchspersonen zur Definition vorlegte, nämlich: 1. Hut. 2. Messer. 3. Weißbrot (Stuten). 4. Schornsteinfeger. 5. Kind. 6. Bach. 7. Krankheit. 8. Sünde. Oberer verwandte als dritten Begriff „Schwarzbrot". Wir haben dafür „Weißbrot (Stuten)" gewählt, da „Schwarzbrot" unseren Versuchspersonen wenig geläufig war. Die genannten Begriffe entstammen also dem Erfahrungskreis der Versuchspersonen, sie waren aber nicht eigens Gegenstand unterrichtlicher Behandlung.

Das mündliche Verfahren wurde bei den Knaben in den untersten sechs schulpflichtigen Altersstufen angewandt, also 1. bei den 6 bis 7-; 2. den 7 bis 8-; 3. den 8 bis 9-; 4. den 9 bis 10-; 5. den 10 bis 11-; 6. den 11 bis 12jährigen. Bei den Mädchen erstreckte sich das mündliche Verfahren auf die vier untersten Schulalter. Die Zahl der Versuchspersonen betrug je 12 in jeder Altersstufe, von denen 4 gut-, 4 mittel- und 4 schlechtbegabt waren. Die Auslese wurde unter Mitwirkung der Klassenlehrer vorgenommen. Ich selbst kannte die Begabungsverhältnisse eines großen Teiles der Versuchspersonen ziemlich genau. Die Aufteilung nach Begabungsgruppen wurde nur beim mündlichen Verfahren durchgeführt. Mit Hilfe des schriftlichen Verfahrens wurden geprüft:

[1] Untersuchungen über die Entwicklung intellektueller Funktionen im Schulalter. Zeitschrift für angewandte Psychologie. Band 36. Leipzig 1930.

Knaben (Alter)	Zahl	Mädchen (Alter)	Zahl
9—10jährig	35	9—10jährig	30
10—11jährig	25	10—11jährig	22
11—12jährig	34	11—12jährig	34
12—13jährig	22	12—13jährig	26
13—14jährig	18	13—14jährig	25

Demnach kamen beide Verfahren bei den 9—10-; 10—11-; 11—12jährigen Knaben und den 9—10jährigen Mädchen zur Anwendung. Zwischen dem mündlichen und schriftlichen Verfahren lag eine Zeitspanne von zirka sechs Wochen.

Natürlich gingen jeder Untersuchung auch Vorbereitungsversuche voraus, um einmal den Versuchspersonen die Befangenheit zu nehmen, zum anderen, um sie mit der Aufgabe bekannt zu machen. Die Instruktion war schriftlich fixiert, somit bei jeder Altersstufe dieselbe. Beim mündlichen Verfahren wurde jede Versuchsperson einzeln geprüft, und zwar mußte sie nach der Instruktion und dem Vorbereitungsversuch über den genannten Begriff zuerst frei erzählen und dann möglichst in einem Satz die Begriffsbestimmung angeben. Es wurden demnach z. B. folgende Anforderungen gestellt: 1. Kennst du einen Hut? 2. Erzähle alles, was du vom Hut weißt! 3. Sage in einem Satz, was ein Hut ist! Die gegenseitige Beeinflussung der Versuchspersonen blieb unterbunden, und alle Fehlerquellen wurden, soweit das möglich ist, ausgeschaltet.

Beim schriftlichen Verfahren mußte nach der Instruktion und Vorbereitung nur die Begriffsbestimmung niedergeschrieben werden. Die Reizwörter standen an der Tafel. Eine gegenseitige Beeinflussung wurde auch hier ganz unterbunden. Ich habe auf Beantwortung jeder Frage beim schriftlichen Verfahren gedrängt und sie nicht den Versuchspersonen frei gestellt. Bei anfänglicher Anheimstellung der Beantwortung zeigte sich nämlich, daß ein mehr oder weniger großer Prozentsatz der Versuchspersonen eine Reihe Antworten aus Bequemlichkeit oder aus der Befürchtung, sich durch falsche Antworten bloßzustellen, ausließ, so bei den 10—11jährigen Mädchen 31,8 % und den 11—12jährigen 12,5 %. Vom 10. Lebensjahr ab darf man bei Versuchen dieser Art eine Beantwortung in irgendeiner Form verlangen, ohne befürchten zu müssen, daß das Ergebnis qualitativ wesentlich dadurch beeinflußt würde.

Das mündliche Verfahren hat gewiß manche Vorzüge. Bei den Kleinen ist es das einzige, was angewandt werden kann. Es hat aber auch vor allem den Nachteil, daß die Zahl der Versuchspersonen, zumal, wenn der Versuchsleiter, um die Einheitlichkeit zu wahren und somit eine wichtige Fehlerquelle auszuschalten, allein die Untersuchung vornimmt, immer nur eine beschränkte sein kann, da auf jede Versuchsperson an Untersuchungszeit etwa 20 Minuten fällt.

Ich kann dem mündlichen Verfahren nicht einen ausschlaggebenden höheren Wert beimessen, weil die eigentliche Definition — und nicht die Erzählung — in der Hauptsache für die Bestimmung der Definitionsform maßgebend sein muß. Aus diesem Grunde ist hier auch für die prozentuale Verrechnung nur das Haupturteil gewertet worden, hingegen Oberer dieselbe aus der Gesamtzahl der abgegebenen Urteile (Erzählung eingeschlossen) vorgenommen hat.

Die Zahl der Nichtbeantwortungen war sehr gering. Der größte Prozentsatz

derselben fällt auf die unterste Schulaltersstufe. Das war zu erwarten. Die hohe Zahl der Nichtbeantwortungen bei den 10—12jährigen Mädchen bildet eine besondere Ausnahme, worauf ich schon oben eigens hinwies. Die Prozentsätze der Nichtbeantwortungen sind aus der folgenden Tabelle zu ersehen.

Mündliches Verfahren			Schriftliches Verfahren		
Alter	Knaben	Mädchen	Alter	Knaben	Mädchen
6— 7	11,5 %	13,5 %	9—10	0,0 %	0,0 %
7— 8	4,2 %	3,1 %	10—11	0,0 %	31,8 %!!
8— 9	8,3 %	2,1 %	11—12	0,0 %	12,5 %!!
9—10	0,0 %	0,0 %	12—13	1,7 %	0,5 %
10—11	0,0 %	nicht	13—14	0,7 %	1,0 %
11—12	0,0 %	geprüft!			

Was die Zahl der Nichtbeantwortungen innerhalb der Begabungsgruppen anbetrifft, so fällt der größte Prozentsatz derselben auf die Schwachbegabten. Bei den 72 Knaben der sechs unteren Altersstufen (mündliches Verfahren) ergab sich in der Zahl der Nichtbeantwortungen zwischen gut-, mittel- und schlechtbegabten ein Verhältnis von 2:7:14; im gleichen Falle bei den 48 Mädchen der vier untersten Stufen das von 1:4:4.

Bei den Ergebnissen interessiert zuerst die Frage nach der Zahl der positiven und negativen Urteile. Eine Gegenüberstellung derselben zeigt, daß die Urteile von allen Altersstufen fast ausschließlich positiv abgegeben wurden. Über 90% der Urteile sind bei Knaben und Mädchen sowohl beim schriftlichen als auch beim mündlichen Verfahren positiv. Hierin stimmen unsere Ergebnisse mit denen Oberers ziemlich genau überein. Eine Übersicht über die Zahl der negativen Urteile vermittelt die folgende Tabelle.

Mündliches Verfahren			Schriftliches Verfahren		
Alter	Knaben	Mädchen	Alter	Knaben	Mädchen
6— 7	0,0 %	4,8 %	9—10	0,4 %	2,5 %
7— 8	0,0 %	0,0 %	10—11	0,5 %	4,2 %
8— 9	5,7 %	0,0 %	11—12	2,6 %	2,5 %
9—10	3,1 %	3,1 %	12—13	5,8 %	6,7 %
10—11	1,0 %	nicht geprüft!	13—14	4,2 %	5,1 %
11—12	9,4 %	nicht geprüft!			

Recht aufschlußreich für die Auswahl der Reizwörter bei Versuchsanordnungen dieser Art ist die Frage: wie verteilen sich die negativen Urteile auf die einzelnen Reizwörter? Nach unseren Ergebnissen wurden von der Gesamtzahl der Versuchspersonen die Begriffe Hut, Messer, Weißbrot und Schornsteinfeger nicht ein einziges Mal negativ definiert. Auf „Bach" hingegen fielen 3,3%, auf „Kind" 22%, auf „Krankheit" 34,1% und auf „Sünde" sogar 40,6% der negativen Bestimmungen. Die hohen Prozentsätze für „Krankheit" und „Sünde" sind verständlich. Beide Begriffe haben auch für den Erwachsenen eine negative Bestimmung in sich. Dasselbe darf man von „Kind" nicht im gleichen Umfange sagen. Jugendpsychologisch bemerkenswert ist hieran, daß das Schulalter mit dem Begriff „Kind" die Komponente des Nichterwachsenseins, des Werdens, verbindet. Es zeigt sich also, daß die positive oder negative Bestimmung sich zum

Teil nach der Art der Reizwörter richtet; aber auch, daß bei stark negativ gerichteten Begriffen die positive Bestimmung trotzdem bedeutend überwiegt.

Die Einordnung unserer Definitionsergebnisse geschah nach dem von Oberer auf empirischem Wege gewonnenen Schema. Es darf in dieser Gruppierung aber nicht schlechthin als Stufenfolge für den Entwicklungsgang des Definierens im Schulalter betrachtet werden.

1. Tautologie und Diallele. (Z. B. Ein Bach ist ein Bach. Sünde ist, wenn man sündigt.)

2. Angabe von Zweck-, Gebrauchs- und Tätigkeitsmerkmalen. (Z. B. Der Hut ist zum Aufsetzen. — Der Schornsteinfeger reinigt den Schornstein.)

3. Angabe von Beispielen. Untergeordnete Artbegriffe. (Z. B. Krankheit ist Scharlach.)

4. Beschreibung. Zumeist Angabe eines oder mehrerer mehr oder weniger charakteristischer Merkmale. (Z. B. Das Kind ist klein. Sünde ist schlimm.)

5. Umschreibung. (Z. B. Krankheit ist, wenn der Körper nicht in Ordnung ist.)

6. Allgemeine Oberbegriffe. (Z. B. Weißbrot ist etwas Eßbares. — Das Messer ist ein Gegenstand. — Das Kind ist eine kleine Gestalt.)

7. Übergeordnete Gattungsbegriffe. (Z. B. Der Hut ist eine Kopfbedeckung. — Weißbrot ist ein Nahrungsmittel.)

8. Angabe der Entstehung und des Herstellungsmaterials. (Z. B. Der Hut ist aus Filz. — Stuten backt der Bäcker.)

9. Angabe von Relationen. (Z. B. Ein Kind ist so eins wie ich. — Krankheit ist, wenn man Fieber hat.)

10. Fehlleistungen. Angabe von koordinierten Begriffen und Angabe eines Teils für das Ganze. (Z. B. Der Hut ist eine Mütze. — Das Messer ist eine Klinge.)

Das Schema reichte auch bei unseren Untersuchungen aus, um alle Definitionsformen ohne Schwierigkeiten unterzubringen. Vergleichs-, Kausal- und Zusammenhangsrelationen wurden unter Relationen zusammengefaßt.

Eine Übersicht über den Zuspruch für die einzelnen Definitionsformen gibt die folgende Tabelle. Knaben und Mädchen sind zusammengefaßt.

Mündliches Verfahren				Schriftliches Verfahren				
Alter	6—7	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14
	%	%	%	%	%	%	%	%
1. Tautologie	21,9	21,1	6,6	3,5	1,2	0,4	1,3	1,2
2. Zweck, Tätigkeit	27,8	31,9	30,2	20,9	10,3	7,4	9,2	3,5
3. Beispiele	13,0	8,6	4,9	7,6	5,0	3,3	1,9	0,6
4. Beschreibung	13,0	14,1	18,1	15,8	6,9	3,9	1,9	1,8
5. Umschreibung	0,6	3,3	4,4	6,1	10,3	11,2	17,6	19,3
6. Allgem. Oberbegr.	5,9	9,2	17,6	18,0	35,5	33,5	21,0	21,4
7. Gattungsbegr.	—	2,7	12,1	12,9	18,8	28,6	33,3	37,2
8. Entstehung	—	1,6	1,1	3,7	6,3	2,9	8,2	6,5
9. Relationen	12,4	7,0	4,4	5,3	3,1	4,9	2,9	2,3
10. Fehlleistung	5,3	0,5	0,6	6,2	2,8	3,7	2,6	6,2

In der folgenden Tabelle haben wir von den Altersstufen, bei denen das mündliche und das schriftliche Verfahren Anwendung fand, die Ergebnisse nebeneinander gestellt. Daraus ist zu ersehen, daß die Leistungen nach dem schriftlichen Verfahren günstiger sind. Als Maßstab dafür dürften die Prozentsätze bei den übergeordneten Gattungsbegriffen, allgemeinen Oberbegriffen und der Umschreibung dienen (Reihe 7, 6, 5), wobei allerdings nicht übersehen werden darf, daß bei den 9—11 jährigen die schriftliche Beantwortung eine erheblich größere Zahl von Fehlleistungen zeigte als die mündliche. Da wir den Versuchspersonen beim schriftlichen Verfahren weniger Zeit ließen als beim mündlichen, sind die besseren Resultate nur darauf zurückzuführen, daß die Versuchspersonen beim schriftlichen Verfahren ungehemmter und sicherer arbeiten. Mit diesem Hinweis glauben wir die Meinung Oberers, daß durch schriftliche Äußerungen ein mangelhaftes Bild von den wahren Denkvorgängen der Versuchspersonen entstehen könnte, als für unsere Landkinder nicht zutreffend gekennzeichnet zu haben.

Ergebnisse des mündlichen und schriftlichen Verfahrens (a = mündlich; b = schriftlich)

	Knaben 9–10 jähr.		Mädchen 9–10 jähr.		Knaben u. Mädchen zusammen 9–10 jähr.		Knaben 10–11 jähr.		Knaben 11–12 jähr.	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1. Tautologie	1,0	4,8	—	2,1	0,5	3,5	1,0	1,0	1,0	0,4
2. Zweck, Tätigkeit	29,2	21,8	26,0	20,0	27,6	20,9	5,2	8,5	16,6	9,2
3. Beispiele	8,3	4,4	12,5	11,2	10,4	7,6	10,4	7,5	7,3	4,0
4. Beschreibung	13,5	10,3	30,2	22,1	21,9	15,8	5,2	7,0	4,2	5,1
5. Umschreibung	7,3	7,3	4,2	4,6	5,7	6,1	10,4	8,9	11,4	10,3
6. Allgem. Oberbegr.	18,8	22,8	8,3	12,5	13,6	18,0	34,4	35,5	18,8	32,0
7. Gattungsbegr.	13,5	15,0	8,3	10,4	10,9	12,9	15,6	16,5	25,0	24,6
8. Entstehung	1,0	2,6	5,2	5,0	3,1	3,7	13,5	9,0	5,2	5,1
9. Relationen	5,2	5,5	5,2	5,0	5,2	5,3	3,1	4,5	7,3	5,9
10. Fehlleistung	2,1	5,5	—	7,1	1,0	6,2	1,0	2,5	4,2	3,3

Tautologie und Diallele. Tautologie und Diallele, d. h. die offene oder verschleierte Wiederholung des zu definierenden Begriffes, nehmen in den unteren Schulaltersstufen einen verhältnismäßig breiten Raum ein. Das deutet darauf hin, daß das Kind gegenüber manchen Begriffen nur eine undeutliche Vorstellung hat, und ihm die Einsicht in das Wesen des zu definierenden Begriffes abgeht. Die Annahme, daß in erster Linie die abstrakten Begriffe tautologisch oder diallel definiert werden, besteht schlechthin zu Recht. Aber auch bei vertrauten Dingen aus der täglichen Erfahrung finden diese Definitionsformen Anwendung. Das trifft jedoch nur beim ersten bis zum vierten Schulalter einschließlich zu. Bei den 10 bis 14jährigen wurden diese Definitionsformen zum weitaus größten Teil bei „Krankheit" gebraucht. Der größte Prozentsatz der Tautologie fällt auf die schwachbegabten Schüler.

Für die Tatsache, daß auch sehr gebräuchliche und konkrete Begriffe tautologisch oder diallel definiert werden, gibt Tumlirz (Einführung in die Jugendkunde, Leipzig 1925) die Erklärung, daß es selbst uns Erwachsenen oft schwer falle, vertraute Begriffe einwandfrei zu definieren, und daß wir Begriffe dieser

Art vielfach nur auf Grund einer angelernten Schulweisheit mühelos einzuordnen vermöchten. Das zeigt unsere Untersuchung schon beim Schulalter recht deutlich. „Sünde" und „Krankheit" halten einander, was die Abstraktheit anbetrifft, sicher die Waage. Während jedoch auf „Krankheit" gut 60% der tautologischen und diallelen Definitionen fallen, kommt auf den Begriff Sünde im Durchschnitt kein höherer Prozentsatz als bei den übrigen Begriffen. Das rührt nur daher, daß die Schüler für „Sünde" eine nihttautologische Definition im Religionsunterricht erhalten. Zumeist wurde hierfür die von der Schule erhaltene Definition wiedergegeben.

Zutreffend für einen Teil der jüngsten Schulkinder ist die von Oberer angeführte Erklärung, daß für das Kind, weil sein Geist wenig differenziert sei, Gegenstand und Gegenstandsbezeichnung eine ungeschiedene Einheit bildeten, daß anders gesagt die Gegenstandsbezeichnung, das Wort, nur ein Element, ein besonderes Merkmal der gegenständlichen Vorstellung darstelle. Dann würde eben dieses besondere Merkmal wie irgendein anderes zur Erklärung des Begriffes herangezogen.

Vielfach bildet auch der Mangel an sprachlichem Ausdruck den Grund für die Anwendung dieser Definitionsformen. Wir konnten ferner feststellen, daß den jüngeren Schulkindern die „Sinnlosigkeit" dieser Begriffsbestimmungsart, wenn man es so nennen darf, gar nicht recht zum Bewußtsein kommt. Für das Kind ist diese Art der Bestimmung, wenn es sie anwendet, aber nicht sinnlos. Es verbindet mehr damit, als wir vom Standpunkt des Erwachsenen annehmen.

Ein treffliches Beispiel, daß die Ablösung des Begriffes vom Gegenstand im Gange ist, daß die Einsicht beginnt, daß Gegenstand und Gegenstandsbezeichnung etwas Verschiedenes sind, dürfen wir in folgenden Definitionen sehen: Schornsteinfeger ist ein richtiger Schornsteinfeger. — Kind ist ein ganz richtiges Kind. —

Im allgemeinen konnten wir über die Anwendung von Tautologie oder Diallele folgendes feststellen:

Im 1. und 2. Schuljahr kommt von beiden fast ausschließlich die Tautologie zur Anwendung. Im 3. Schuljahr halten sich beide die Waage. Beim 4. Schuljahr überwiegt schon die Diallele. Im 5. bis 8. Schuljahr wird fast ausschließlich die Diallele gebraucht.

Zweck-, Gebrauchs- und Tätigkeitsmerkmale. Wie die Tabelle zeigt, nehmen diese Definitionen in den drei untersten Schuljahren eine dominierende Stellung ein. Auch im Alter von 9 bis 10 Jahren überwiegen sie noch, wobei zu bemerken ist, daß hier die Bestimmung mit allgemeinen Oberbegriffen fast an jene heranreicht. Im Prinzip konnten wir die Ergebnisse Oberers bestätigen, daß nämlich bei den unteren Altersstufen, wenn sie einen Gebrauchsgegenstand bestimmen sollen, kaum etwas anderes als die Zweckdefinition zu erwarten ist. Ferner ergab sich aus unseren Untersuchungen, daß bei allen Altersstufen, sowohl beim mündlichen als auch beim schriftlichen Verfahren, wenn die Definition mit Hilfe von Zweck- und Gebrauchsmerkmalen angewandt wurde, sie fast nur bei den Begriffen Hut, Messer und Weißbrot Verwendung fand. Diese Tatsache wird noch dadurch erhärtet, daß auf jeden der drei Begriffe fast die gleiche Zahl an Zweckdefinitionen fiel. Die Definition mit Hilfe von Tätigkeitsmerkmalen folgte in allen Altersstufen ausschließlich auf die Reizwörter Schorn-

steinfeger und Kind, und zwar fielen nur 12% der Tätigkeitsdefinitionen auf „Kind", aber 88% auf „Schornsteinfeger".

Ferner ergab sich auch eine solche Beharrlichkeit im Gebrauch der Definition mit Hilfe von Zweck- und Gebrauchsmerkmalen, daß Dinge, bei denen der Zweck von untergeordneter Bedeutung ist, ebenfalls nach Zweck- und Gebrauchsmerkmalen bestimmt wurden. So z. B.

Der Hut ist zum Aufsetzen. — Das Messer ist zum Schneiden. — Weißbrot ist zum Essen. — Der Schornsteinfeger ist zum Schornstein reinemachen. — Das Kind ist zum Leben. — Der Bach ist zum Schwimmen.

Richtig hierzu ist die Bemerkung Oberers, daß die Reihenfolge der dargebotenen Reizwörter zu einem gewissen uniformierenden Mechanismus geführt hat. Ein weiterer Grund ist der Mangel an geistiger Beweglichkeit bei den jüngeren, und das vor allem bei den schwachbegabten Kindern der untersten Altersstufen. Die Beharrung zeigte sich auch bei der näheren Bestimmung eines Begriffes. Z. B. lautete die Definition für „Messer": tun die Menschen Fleisch mit schneiden. Bei der gewünschten weiteren Bestimmung folgte: tun sie Schweine mit schlachten. — Tun sie Speck mit abschneiden. Das wurde bei jüngeren, meist schwachbegabten Kindern, in zahlreichen Fällen beobachtet.

Beispiele. Eine Abart des Definierens ist die Angabe ein oder mehrerer Beispiele. Es handelt sich dabei zumeist um Nennung von Arten und Unterarten des zu definierenden Begriffes. An Stelle der Inhaltsbestimmung tritt also eine mehr oder minder vollkommene Angabe des Begriffsumfanges: anstatt der Definition die Division. Diese Art des Definierens wird von den jüngeren Kindern des Volksschulalters weit mehr angewandt als von den älteren und vorwiegend nur dann, wenn es sich um schwer definierbare Begriffe handelt. So fielen 52,4% der Beispiele auf den Begriff Sünde, 34,8% auf „Krankheit", 8,5% auf „Kind" und 4,3% auf die übrigen Begriffe. Demnach 87,2% auf die beiden abstrakten Begriffe Krankheit und Sünde. Nach den Untersuchungen Oberers kommen auf letztere 80,9% der Beispiele. Also eine wesentliche Übereinstimmung der Ergebnisse. Hierzu einige Beispiele:

Krankheit ist Lungenentzündung, Grippe, Kopfschmerzen, Pest, Nierenstein. — Sünde ist gelogen (1. Schulj.). — Sünde ist Naschen und Zanken. — Sünde ist Naschen usw. — Das Kind ist ein Mädchen.

Beschreibung. Die eigentliche Beschreibung, die in der möglichst vollständigen Aufzählung aller wesentlichen und unwesentlichen Merkmale eines Gegenstandes besteht, kann vom Volksschulalter natürlich nicht verlangt werden und kommt auch hier nicht vor. Selbst, wenn man die große Anzahl der Merkmale auf eine Reihe weniger beschränken würde, so ist das schon eine Leistung, die die volksschulpflichtigen Kinder nicht vollbringen. Wird die Beschreibung angewandt, so handelt es sich, wie auch Oberer feststellte, um eine Charakteristik, d. h. um Herausstellung eines oder zwei, in wenigen Fällen um drei mehr oder weniger charakteristischer Merkmale. Gewöhnlich kann man nur mit ein bis zwei Merkmalen rechnen, bei den 6- bis 8jährigen bleibt es in der Regel bei einem. Die weitere Aussage enthält dann Zweck-, Tätigkeitsmerkmale und andere.

Bei Oberer zeigt die Beschreibung eine abwärtsgerichtete Linie. Er schließt daraus, daß diese Art der Definition im vorschulpflichtigen Alter vielleicht im größeren Umfange gebraucht würde. Das zeigen unsere Ergebnisse nicht. Im Ge-

genteil, sie beweisen eine aufsteigende Linie,[1] die erst im Alter von 9 bis 10 Jahren nach unten umbiegt. Das Untersuchungsmaterial war bei Oberer doch zu gering, um den genannten Schluß zuzulassen. Zu einem endgültigen Urteil könnte man erst durch weitere Untersuchungen kommen. Im Durchschnitt reizte der Begriff Bach am meisten zur Charakteristik an. „Krankheit" stand nur wenig hinter „Bach" zurück. Zur Beschreibung einige charakteristische Beispiele:

Das Kind ist so'n kleines. — Krankheit ist schlimm. — Der Bach ist lang. — Bach, ist, wo Wasser drin ist. — Kind ist noch klein und nicht in der Schule.

Umschreibung. Sie ist bei älteren Volksschülern beliebt und liegt in der Hauptsache in der Anwendung von bildlichen Ausdrücken und in dem Gebrauch eines verständlicheren Begriffes. Bei jüngeren Schülern kommt diese Art des Definierens nicht so oft vor, weil das Finden eines Bildes oder eines anderen Ausdruckes ihnen wegen ihres wenig differenzierten Denkvermögens nicht leicht fällt. Alle Umschreibungen fallen zum weitaus größten Teil auf „Krankheit" und „Sünde". In den vier unteren Stufen kamen allein auf den Begriff Sünde 90% der Umschreibungen, bei den oberen vier Altersstufen auf den gleichen Begriff 60% und auf „Krankheit" 25%. Daraus ist zu schließen, daß auch diese Definitionsart bei schwer zu definierenden Begriffen angewandt wird. Auf „Hut", „Messer" und „Weißbrot" fiel nicht eine einzige Umschreibung. Hierzu einige Beispiele:

Sünde das darf man nicht tun (1. Schulj.). — Sünde ist, wenn man das tut, was Gott nicht will (3.). — Krankheit ist, wenn dem Leben Gefahr droht (4.). — Sünde ist solches, was ein Mensch begehen kann und kein Tier (6.). — Sünde ist das Gegenteil von etwas Gutem (6.). — Das Kind ist ein Geschenk von Gott für die Eltern. (5.)

Die Umschreibung ist als eine Entwicklungsstufe der Definitionsfähigkeit anzusehen, die der Definition mit Hilfe von Gattungsbegriffen vorausgeht. Sie dürfte wohl zwischen der Definition mit Hilfe von allgemeinen Oberbegriffen und Gattungsbegriffen stehen. Die Umschreibung kommt zumeist auf der Oberstufe vor, natürlich auch bei den jüngeren Altersstufen. Doch handelt es sich bei den letzteren, was auch Oberer feststellte, vielfach um wenigsagende Phrasen.

Allgemeine Oberbegriffe und übergeordnete Gattungsbegriffe. Daß das Aufsteigen vom Besonderen zum Allgemeinen einen gesetzmäßigen Weg einzuschlagen scheint, zeigen auch unsere Ergebnisse. Und zwar darf man auf Grund derselben annehmen, daß der Definition mit Hilfe von allgemeinen Oberbegriffen die mit Gattungsbegriffen gebildete nicht unmittelbar folgt, sondern, daß ungewöhnliche selbstgeformte Gattungsbegriffe ein Zwischenglied bilden. Als zweites Zwischenglied sind die Definitionen anzusehen, bei denen Begriffe verwendet werden, die nicht als wirkliche Gattungsbegriffe anzusprechen sind, doch höher als allgemeine Oberbegriffe gewertet werden müssen. Z. B. Der Schornsteinfeger ist ein Mensch. — Das Kind ist ein kleines Geschöpf.

[1] Anmerkung d. Schriftleitung: Der Eindruck des Aufsteigens dürfte von zwei Umständen bedingt sein: 1. Wie aus Tab. S. 170 hervorgeht, sind es die Mädchen, die unverhältnismäßig häufiger als die Knaben mit Beschreibungen aufwarten, offenbar weil die grade für Mädchen dieses Alters bezeichnende Erzählsucht sie alles heranholen und sagen läßt, was ihnen zu dem gegebenen Begriff einfällt. 2. berühren sich in dem für den Kurvenbericht charakteristischen Alter gerade die Ergebnisse des mündlichen Erhebungsverfahrens mit denen des schriftlichen, wobei — da es sich offenbar um Definitionen derselben Begriffe handelte — das Ergebnis des schriftlichen Versuchs nicht von dem des vorausgegangenen mündlichen Versuchs unabhängig war.

Die Stellung der Umschreibung würde die sein, daß sie an Stelle der beiden Zwischenglieder bei mehr oder weniger abstrakten Begriffen angewandt wird, hingegen die Zwischenglieder zumeist bei konkreten.

Als allgemeine und allgemeinste Oberbegriffe werden vielfach gebraucht: was, etwas, so einer, einer der eins, Ding, Mittel, Gegenstand. Zum Beispiel:

Das Kind ist etwas, was lebt (6.). — Der Hut ist ein Gegenstand, den jedermann trägt (5.). — Das Messer ist ein Ding zum Schneiden (6.). — Mitunter werden allgemeine Begriffe auch sinnlos angewandt, z. B.: Weißbrot ist ein Ding zum Essen (4.). — Das Kind ist ein lebendiges Ding (4.).

Mit zunehmendem Alter, deutlich vom 10. Lebensjahr ab, kommt dem Schüler die logisch richtige Bildung von Definitionen, also mit Hilfe von Gattungsbegriffen, zum Bewußtsein. Das macht sich in einem Suchen nach dem zum Begriff zugehörigen Gattungsbegriff bemerkbar, was vielfach zur Bildung von eigenartigen, der Sprache wesensfremden Gattungs- bzw. Oberbegriffen führt. Sie treten vor allem bei den 12- bis 13jährigen Schülern in Erscheinung, während wir schon bei den 13- bis 14jährigen eine starke Abwärtsentwicklung hierin feststellen konnten. Sie verwandten nicht einmal so viel selbstgeformte Begriffe wie die 10- bis 11jährigen Schüler. Wir geben eine Reihe typischer Definitionen dieser Art wieder.

Das Messer ist ein Schneidegeschirr (6.). — Das Messer ist ein Schneideding (5.). — Das Messer ist ein Schneidungsgerät (5.). — Das Messer ist ein Zerschneidungsmittel (7.). — Das Messer ist ein schneidendes Werk (7.). — Der Hut ist eine Deckung (4.). — Der Hut ist ein Geschütz für den Kopf (5.). — Der Hut ist ein Gehilf für den Kopf (6.). — Der Hut ist eine Kopfschützung (7.). — Der Hut ist ein Kopfbedecker (4.). — Das Kind ist ein Abstammer (5.).

Betrachten wir die graphische Darstellung, so zeigt sie uns, daß die allgemeinen Oberbegriffe bis zum 12. Lebensjahr vorherrschen; erst im Alter 12 bis 13 überwiegen die Gattungsbegriffe. Nach Oberer zeigt sich diese Erscheinung schon zwischen 9 und 10 Jahren. Die Kurve der allgemeinen Oberbegriffe biegt nach den Ergebnissen Oberers ebenso wie bei den unseren bei den 11jährigen nach abwärts, doch liegen unsere Prozentsätze bei den allgemeinen Oberbegriffen wesentlich höher. Die übergeordneten Gattungsbegriffe zeigen ein stetes Wachstum, die allgemeinen Oberbegriffe gehen zugunsten der Gattungsbegriffe mit zunehmendem Alter zurück. Nach den Untersuchungen Oberers machen die Begriffsbestimmungen mit Hilfe von Gattungsbegriffen am Ende der Schulzeit 53,5% aus. Diese Höhe erreichen unsere Versuchspersonen nicht.

Hinsichtlich der Qualität dieser Definitionen konnten wir gleichfalls feststellen, daß der Schüler das genus proximum richtig wiedergibt, daß aber die artbildenden Merkmale in der Regel gänzlich fehlen. Der Schüler definiert z. B. vielfach auf das Reizwort Kind: das Kind ist ein Lebewesen. (Richtig wäre: das Kind ist ein mit Verstand und freiem Willen begabtes Lebewesen.)

Relationen. Nur ein kurzes Wort zu den Relationen, die in verschiedenen Formen auftreten. Man unterscheidet einmal Vergleichsrelationen, die entweder Analogieen sein können oder Distinktionen. (Unterschied: 1. Das Kind ist so wie ich. 2. Das Kind ist kleiner als ein Erwachsener.) Ferner sind die Kausalrelationen zu nennen. Z. B.: Die Krankheit führt leicht zum Tode. Außerdem spricht man von Zusammenhangsrelationen: der Hut ist auf dem Kopfe.

Über die Anwendung der Relationen konnten wir feststellen, daß die Analogieen und Distinktionen sehr wenig gebraucht wurden. Die Vermutung Oberers, daß dem Schüler die Distinktion, d. h. die Hervorhebung von unterscheidenden Merkmalen, näher liege als die Analogie, fand bei unseren Untersuchungen keine Bestätigung. Im ganzen konnten wir sogar mehr Analogieen als Distinktionen feststellen. Fast alle Prozentsätze für Relationen fielen auf die Kausal- und Zusammenhangsrelationen; die letzteren überwogen.

Schlußfolgerungen.

Ein Vergleich zwischen unseren Ergebnissen und denen Oberers zeigt manche Übereinstimmungen, auch manche Unterschiede. Die Übereinstimmungen überwiegen leicht, d. h. im Grundsätzlichen; wichtige prozentuale Abweichungen sind doch in manchen Punkten festzustellen. Wir fügen zum Vergleich eine Übersicht von seinen Ergebnissen an.

Alter	7	8	9	10	11	12	13
	%	%	%	%	%	%	%
1. Tautologie	15,4	6,1	7,8	4,6	6,1	4,1	1,9
2. Zweck, Tätigkeit	41,4	34,3	29,1	20,0	25,5	18,4	11,9
3. Beispiele	17,9	18,2	12,6	11,0	13,2	9,2	2,9
4. Beschreibung	13,7	11,1	7,8	9,2	7,6	5,1	2,9
5. Umschreibung	2,2	4,0	4,9	8,3	4,7	8,2	13,9
6. Allgem. Oberbegr.	4,2	8,1	16,5	14,6	16,9	11,2	7,9
7. Gattungsbegr.	1,1	5,1	10,7	26,6	16,9	39,8	53,5
8. Entstehung	1,1	4,9	2,9	3,7	2,9	2,1	1,9
9. Relationen	4,2	8,1	6,8	1,8	2,9	1,0	1,9
10. Fehlleistung	—	1,0	1,9	0,9	2,9	1,0	0,8

Ein großer Mangel bei den Untersuchungen Oberers liegt in der geringen Zahl der Versuchspersonen. Im ganzen wurden von ihm nur 84 Knaben geprüft, von uns hingegen insgesamt 400 Knaben und Mädchen. Aus diesem Grunde wäre es sehr gewagt, weitere Schlüsse differenzieller Art zwischen Land- und Stadtkindern daraus zu ziehen.

Überblicken wir unsere Ergebnisse, so treten deutlich zwei entwicklungspsychologische Linien hervor.

1. a) Die Individualvorstellungen gehen mit zunehmendem Alter mehr und mehr zurück.
   b) Im Laufe der Entwicklung kann man eine fortschreitende Übereinstimmung der Begriffe mit der logisch-fixierten Bedeutung derselben feststellen.
2. Alle Arten und Abarten des Definierens erfahren im Verlauf des Schulalters eine Verminderung zugunsten der logischen Begriffsbestimmung.
3. Eine Entwicklungsstufe des Definierens löst die andere nicht vollkommen ab. Z. B. nehmen Zweck- und Tätigkeitsdefinition zwar mehr und mehr ab, verschwinden aber nicht.
4. In den unteren vier Schulaltersstufen überwiegt die sinnfällige Zweckeinstellung. Das allgemeine Auftreten von logisch richtigen Gattungsbegriffen darf man erst auf das Ende des 11. Lebensjahres setzen.

* *

Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung.

Von Gottfried Hausmann.

Der 22jährige Hebbel schrieb in sein Tagebuch, er habe „die Erfahrung gemacht, daß jeder tüchtige Mensch in einem großen Mann untergehen muß, wenn er jemals zur Selbsterkenntnis und zum sicheren Gebrauch seiner Kräfte gelangen will. Ein Prophet tauft den zweiten, und wem diese Feuertaufe das Haar sengt, der war nicht berufen."

Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung sind zunächst jedem Einzelnen aufgegeben. Denn jeder Mensch, der sich in den Dienst einer Sache, eines Gedankens oder einer Gemeinschaft stellen will, bedarf nicht nur sachlicher Kenntnisse, sondern auch einer gründlichen Erfahrung dessen, was er ist, was er zu sein und was er zu leisten vermag. Er bedarf einer solchen Kenntnis zumal dann, wenn er entschlossen ist, sich vollbewußt mit ganzer Kraft und ganzem Herzen einzusetzen. Sonst kann er nicht wissen, was er wirklich tut, und bleibt blind für den Sinn dessen, dem er sich hingibt, und ohne Verantwortungsbewußtsein.

Die Frage, wie ein Mensch zur Selbsterkenntnis und zum sicheren Gebrauch seiner Kräfte kommen kann, muß aber im Interesse erzieherischen Tuns auch von der seelenkundlichen Forschung untersucht werden. Die Tatsache, daß sich die Erfahrung des jungen Hebbel über die entscheidende Bedeutung von Vorbilderlebnissen für die Entwicklung einer Persönlichkeit durch viele Beispiele belegen läßt, legt die Vermutung nahe, daß ihr tatsächlich die von Hebbel behauptete allgemeine Gültigkeit zukommt. Daraus folgt für die Erziehungswissenschaft die Aufgabe, festzustellen, ob und wie Erziehung auf die Bildung von Vorbildern einwirken kann. Ein Hinweis auf die besonderen Aufgaben der Führerauslese, Führererziehung, Gefolgschaftsgestaltung usw. verdeutlicht ohne weiteres, wie sehr diese Fragen seit der entschiedenen Ausrichtung aller Erziehungsarbeit auf Gesinnungsbildung und Leistungsschulung im Sinne umfassender Ganzheiten allgemein an Gewicht und Dringlichkeit gewinnen.

Eine Grundvoraussetzung dafür, daß ein Tatbestand Vorbildbedeutung für ein Selbst erhalten kann, ist dann erfüllt, wenn das Selbst mit einer gewissen Gefühlsmächtigkeit auf ihn anspricht. Nun kann aber das, was das Selbst heute stark beeindruckt, morgen schon, selbst wenn es sich lebhafter aufdrängt, ohne wesentlichen Anklang bleiben. Denn aller Eindruck und jede Teilnahme ist nach Art und Mächtigkeit jederzeit von der jeweiligen Stimmung, bzw. von der jeweiligen Stimmbarkeit und Bestimmbarkeit des Selbst mit abhängig. Darum ist vor allem nötig festzustellen, worauf ein Mensch nur zuweilen, und worauf er durchgängiger eingestellt ist, ob vorwiegend tiefwurzelnde oder ob mehr augenblicksbedingte Ursachen seine stärkere oder schwächere Beeindruckbarkeit bestimmen usw. Dann erst kann die Bedeutung eines Eindruckes für den Schicksalszusammenhang eines Menschen annäherungsweise verständlich werden. Denn das Ansprechen selbst kann stark sein im Sinne heftiger Erregung, die plötzlich einsetzt, oft aber nur augenblicksbedingt ist und schnell wieder abklingt, weil sie gleichzeitig flach ist. Es kann aber auch stark sein im Sinn von Erschütterungen, die aus der Tiefenschicht des Selbst heraufdrängen und nachhaltig wirken. Daß etwas, wodurch jemand in der Tiefe ergriffen wird, für das Schick-

sal dieses Menschen in jeder Hinsicht entscheidender und für sein Wesen kennzeichnender ist als etwas, das ihn lediglich mit flüchtiger Heftigkeit erfaßt, bedarf wohl kaum eines weiteren Nachweises. Es muß aber darauf hingewiesen werden, daß die bloße Häufigkeit des Wirksamwerdens gewisser Gruppen von Tatsachen noch keinen Schluß auf die Art der Wirkung ermöglicht. Die Tiefenerlebnisse sind selten, haben aber schicksalhaftes Gewicht; das heißt aber nicht, daß alle seltenen Erregungen tief sind. Und ein Nichtergriffenwerden durch „bedeutungshaltige" Gegenstände oder Ereignisse ist noch lange kein Beweis für Tiefenblindheit diesen Tatbeständen gegenüber. Denn die für den Erlebenden vielleicht vorhandene Alltäglichkeit der Begegnungen kann dessen Empfindlichkeit sehr wohl überkrustet haben, ohne sie abzustumpfen. Ebenso kann auch das Außerordentliche heftig angreifen, ohne deswegen zu einer tief ins Leben einschneidenden Erschütterung zu werden. Andererseits kann wiederum das Allergewohnteste und das gemeinhin vollkommen belanglos und geringfügig Erschienene in irgendeinem Augenblick Anlaß oder Gegenstand überwältigender Ergriffenheit werden. Aus alledem erhellt, daß in erster Linie nicht die mengenmäßige Häufigkeit oder Seltenheit und auch nicht die Außerordentlichkeit oder die gewohnte Alltäglichkeit von Tatsachen und Ereignissen allein ausschlaggebend dafür ist, ob etwas stark oder schwach, oft oder selten, oberflächlich oder tief wirksam wird. Darüber entscheidet vielmehr vor allem, wie tief und wie dauerhaft Stimmung, Stimmbarkeit, Bereitschaft, Empfindlichkeit und Empfänglichkeit und nicht zuletzt auch Bedürfen und Wollen des erlebenden Selbstes wurzeln. Stimmungen, Einstellungen und Gerichtetheiten bestimmen also nicht nur das Selbst, sie gewinnen vielmehr gleichzeitig auch Einfluß darauf, wie die Welt im Selbst erscheint, ja sie entscheiden sogar bis zu einem gewissen Grade darüber, was von der Welt dem Selbst zugänglich ist und Zugang zu ihm zu finden vermag. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Bedeutungs- und Auswirkungsmöglichkeiten eines Erlebnisses davon abhängen, ob die Beteiligung des Selbstes mehr wesensbestimmt oder mehr umstandsbedingt ist, ob der ganze Mensch oder vorwiegend Teilbereiche seines Wesensgefüges ansprechen, und: ob die Anteilnahme tief wurzelt oder mehr augenblicksgeboren ist.

2

Solches Ansprechen ist aber nur eine der Voraussetzungen dafür, daß ein Vorbilderlebnis zustandekommt. Denn nicht alle Tatbestände, auf die ein Mensch anspricht, werden als vorbildlich erlebt. Wenn sie es werden, müssen noch weitere Voraussetzungen erfüllt sein. Eine dieser weiteren Voraussetzungen ist das Vorhandensein eines Aufgabebewußtseins. Ein solches Aufgabebewußtsein kann nun verschiedenen Ursprunges sein. Die Aufgaben können den äußeren Lebensumständen entstammen, sei es, daß sie unmittelbar als solche an das Selbst herantreten und ihm von außen her aufgetragen werden, oder sei es, daß sie unabgehoben in den Umständen enthalten sind und vom Selbst als solche erkannt und übernommen werden. Sie können aber auch dem Menschen gewissermaßen aus dem Inneren seines Lebenszusammenhanges heraus zuwachsen, wenn triebartige Gerichtetheiten nach Erfüllung drängen, Angelegtheiten geweckt werden oder Einstellungen sich bilden. In diesem wie in jenem Fall kann die Begegnung

mit Tatbeständen Beispiele, Maßstäbe, Muster, Vorbilder abgeben, vorausgesetzt, daß etwas an den gegebenen Tatbeständen als der zu leistenden Aufgabe gemäß erlebt wird. Das Erlebnis der Einsicht, daß eine vorliegende vollendete Leistung einer dem Selbst aufgegebenen Leistung irgendwie vergleichbar ist, bildet demnach ein weiteres Glied in der Kette der Bedingungen, die erfüllt sein müssen, wenn ein Vorbild entstehen soll. Wenn sich zu einem Aufgabebewußtsein und diesem Erlebnis noch das Bedürfnis gesellt, die zu leistende Gestaltung der vergleichbaren gegebenen Gestaltung der Form oder dem Wesen nach ähnlich werden zu lassen, dann ist diese Gestaltung zum Vorbild geworden.

Die Bindung an ein so zustande gekommenes Vorbild kann nun je nach der Dringlichkeit des genannten Bedürfnisses mehr oder weniger innig sein. Vom vollkommenen dem Vorbild Verfallensein bis zum unverbindlichen Anregungsuchen, vom ehrfürchtig ergriffenen Aufblicken bis zum innerlich gleichgültigen Nachahmenwollen gibt es die mannigfaltigsten Zwischenformen. Ob der eine Aufgabe erfüllende Mensch selbständige Gestaltung nicht für möglich hält, ob er selbständiger Gestaltungsmöglichkeiten nicht sicher ist oder ob er Selbständigkeit der Aufgabelösung nicht für nötig hält — das Vorbildbedürfnis ist in jedem dieser Fälle von anderer Art und hat andere innere Haltungen dem Vorbild gegenüber zur Folge. Einen Unterschied macht auch aus, ob ein ratlos in subjektive Ausweglosigkeiten verstrickter Mensch drangvoll getrieben oder planvoll bewußt Vorbilder sucht oder ob sie ihm aus der Tiefe eines Erlebnisses gleichzeitig mit Aufgaben aufgehen.

3

Nachdem die Grundbedingungen für das Zustandekommen von Vorbildlichkeitserlebnissen im Umriß gekennzeichnet sind, wollen wir versuchen, den möglichen Schicksalen eines Vorbildes an einem Beispiel[1] nachzuspüren.

Bei Untersuchungen mit Versuchspersonen, die sich darauf eingestellt hatten, Anordnungen von Holzklötzchen, die sie kurze Zeit betrachten konnten, nachzugestalten, ließ sich folgendes feststellen: Beim Versuch, das „Vorbild" (die Klötzchenanordnung) nachzuschaffen, kann es dem Gestaltenden trotz seiner Einstellung, die Anordnung vorbildgemäß zu wiederholen, geschehen, daß er, ohne es zu bemerken, von dem Vorbild abweicht. Mit einem Hinweis darauf, daß daran eine ungenaue Auffassungsweise oder Erinnerungstäuschungen schuld sein könnten, ist noch nicht viel erklärt. Denn, wenn überhaupt etwas aufgefaßt und behalten wurde, so wurde es doch nicht zufällig behalten. Vielmehr ist das, was aufgefaßt und behalten und was übersehen und vergessen wurde, bezeichnend für den, der es auffaßte, behielt, übersah oder vergaß. Nicht minder bezeichnend sind auch die Abweichungen, Umformungen und sonstigen eigenen Zutaten. Es ließ sich feststellen, daß, je stärker jemand von einem ihm kurzzeitig dargebotenen Gebilde beeindruckt wurde, er sich auch um so stärker gedrängt fühlte, es nach dem Eindruck, den es als Ganzes gemacht hatte, ohne Rücksicht auf die Genauigkeit von Einzelheiten, nicht so sehr nachzubilden als vielmehr

[1] Vgl. meine Untersuchung „Zur Aktualgenese räumlicher Gestalten". Ganzheit und Gestalt VI. Hg. Fr. Sander, Jena. Archiv f. d. gesamte Psychol. 93 (1935) S. 289—334.

frei von sich aus auf seine Art auszubilden. Eine Nachprüfung der Ergebnisse ergab, daß die von Mal zu Mal abnehmenden Abweichungen vom Vorbild ihnen selbst „ähnlich" sahen, d. h. ihnen Aufschluß über sich selbst gaben. Aber nicht nur das. Es ließ sich fast immer auch erkennen, daß gerade „eigen-sinnige" Abweichungen dadurch, daß sie sich im weiteren Verlauf eines Versuches nach nochmaliger Darbietung des Vorbildes gegen dieses abhoben, sicherer richtigstellen ließen, als wenn nur ganz geringfügige Abweichungen auftraten. Unbeabsichtigte selbstgemäße Ausformungen konnten sogar die vorgenommene Vorbildungsgemäßheit der Nachgestaltung beschleunigen. Zuweilen trat aber auch der Fall ein, daß die Einsicht in die Subjektivität einer Nachgestaltung nicht zu einer Berichtigung führte, sondern die Einstellung auf Vorbildgemäßheit lockerte und zu einem Entschluß zu selbstgemäß schöpferischer Gestaltung führte. Daß das gerade dann häufig stattfand, wenn die Versuchspersonen besonders eifrig bei der Sache waren, verdient eindringlicher Beachtung, zeigt es doch, daß inständige Hingabe an eine Tätigkeit zu grundverschiedenen Ergebnissen führen kann. Entweder man vergißt sich ganz in dem Sinne, daß man vollständig in einer Aufgabe untergeht. Oder man gerät so tief in sich hinein, daß in der Hitze des Schaffens die ursprüngliche Absicht gewissermaßen verdunstet. Über den Wert der Leistung ist damit noch nichts ausgesagt. Denn je nachdem kann ja, entweder gewissenhaft sachliche Formnachahmung oder wahrhaft innerliches Nacheifern, das gehaltmäßig Wesentlichem Ausdruck zu geben bemüht ist, aufgabeentsprechender sein. Ferner macht für die Bewertung auch noch einen Unterschied aus, ob die Sachlichkeit einer vorliegenden Leistung auf einem Mangel an persönlichen Impulsen beruht oder solchen Impulsen zum Trotz zustandekam, bzw. ob eine persönlich freie Gestaltung ihr Entstehen bedenkenloser Willkür und Hemmungslosigkeit oder verantwortungsbewußter Entscheidung und zwingenden inneren Antrieben verdankt.

4

Alles, was hier an einem einfachen Beispiel von Tatbestandsgestaltung auf Grund eines wahrnehmungsmäßig gegebenen dinglichen Vorbildes aufgezeigt werden konnte, gilt in sinngemäßer Übertragung auch für solche Fälle, in denen ein Mensch sich einen Menschen zum Vorbild für die Gestaltung seines Selbstes nimmt. Je stärker der Eindruck ist, den der zum Vorbild genommene Mensch machte, und je mehr das erlebende Selbst eines Vorbildes bedurfte, um so inniger wird die Bindung sein, die zustande kommt. Um so eher wird aber auch das im Selbst sich formende Bild des zum Vorbild genommenen Menschen selbstgemäß gefärbt sein und von der tatsächlichen Seinsart dieses Menschen abweichen. Stellen sich solche Abweichungen im weiteren Umgang heraus, so kann versucht werden, das Vorbild den neuerlichen Erfahrungen anzugleichen, es in ihrem Sinn auszugestalten, zu ergänzen und zu vertiefen. Oder das Selbst entfaltet das ursprüngliche Bild in seinem Sinne und ohne weitere Rücksicht auf die tatsächliche Beschaffenheit des Menschen, der Anlaß dieses Bildes war. Eine derartige selbständige Ausformung eines gefühlsmächtigen Eindruckes, der meistens nur wenige charakteristische Einzelzüge enthält, dafür aber im ganzen genommen um so wirkungsreicher ist, findet ganz besonders dann statt, wenn es gar nicht zur Einsicht von Abweichungen kommt. Bei solch selbständiger Vorbildgestaltung

können Züge, die Erlebnissen verschiedenster Herkunft entstammen, zusammenschmelzen zu einem Ganzen, dessen Herkunft im einzelnen später nicht mehr feststellbar ist, das selbst auch nie in seinem vollen Umfang und in seiner ganzen Tiefe deutlich gegenwärtig ist. In einem auf diese Weise entstandenen Vorbild kann das Selbst gewissermaßen seiner Möglichkeiten innewerden und sich voraussehen. Es vermag sich in ihm selbst vorzubilden, vorauszugestalten, vorzuentwerfen. Das Vorbild, in dem sich ein Selbst gefunden hat oder doch gefunden zu haben glaubt, wirkt mahnend, wird zum Gewissen des Selbst, zum Daimonion im sokratischen Sinn und richtet das gesamte Fühlen, Wollen, Denken und Handeln, richtet es in dem Doppelsinn von ausrichten und werten. Ein Vorbild kann aber auch für den Menschen zur Gefahr werden, wenn er, im Glauben, in ihm sich gefunden zu haben, sich damit begnügt, es zu haben und darüber versäumt, es an sich und sich an ihm zu messen, es zu prüfen und tatgestaltend zu verwirklichen. Die Spannungen, die zwischen der angestrebten Vorbildgemäßheit und der geleisteten Verwirklichung bestehen bleiben, können entweder zugunsten des Vorbildes durch weitere Bemühungen zu mindern versucht werden, oder sie werden durch Vorbildänderung verschoben, bzw. durch Vorbildverhüllung so weit wie möglich unwirksam gemacht. Für die Bewertung der in einem gegebenen Fall vollzogenen Entscheidungen gelten — wiederum in sinngemäßer Übertragung — die oben (unter 3) angegebenen Gesichtspunkte.

Die möglichen Schicksale von Vorbildern im Selbst sind im vorhergehenden soweit angedeutet worden, daß auch die möglichen Folgen der Vorbilderfahrungen für das Selbst sichtbar gemacht werden können. Indem ein Mensch versucht, ein bestimmter zu sein und etwas in bestimmter Weise zu tun, erfährt er seine Möglichkeiten und Grenzen beglückender und schmerzlicher, als wenn er zielblind durchs Leben treibt. Wenn er auch im Grunde genommen, wo er anspricht, immer auf seine Weise anspricht, so erfährt er doch nirgends eindringlicher, was er ist und was er vermag, als dort, wo er sich oder etwas gestaltet und seine Gestaltungen auf Grund bestimmter Tatbestände, die ihm Eindruck gemacht haben, vorwegnimmt und daran mißt. Vollständig verstanden heißt das nichts anderes, als daß jeder Mensch in jeder Tatsache und in jedem Ereignis nicht nur der Welt, sondern in irgendeinem Bezuge immer auch sich begegnet. Und je inständiger und tiefer er sich dem Sein (sei es dem eines Menschen, einer Gemeinschaft, einer Landschaft, eines Werkes, eines Kristalles, eines Tieres oder einer Blume oder gar des Alls) tätig liebend hingibt und in einem Ganzen, ganz von ihm erfüllt, untergeht, um so tiefer wird er dadurch sich und (in bezug zu umfassenden Ganzen) auch seine Aufgabe erfahren.

5

Wenn man sich im Anschluß an die oben dargestellten Beispiele auf selbsterlebte Vorbildlichkeit besinnt, wird es möglich, folgende begriffliche Unterscheidungen zu vollziehen: Sowohl die Art der Selbstgestaltung von Menschen wie auch die Art der Gestaltung von Tatbeständen durch Menschen kann als vorbildlich erlebt werden. Und zwar können sowohl Selbstgestaltungen wie Tatbestandsgestaltungen zu Vorbildern werden, entweder weil sie dem erlebenden

Selbst und seinen Zielen subjektiv gemäß erscheinen oder weil sie aufgefaßt werden als Gestaltungen, die einem Tatbestand (einer Aufgabe usw.) objektiv angemessen sind. Daß beide Möglichkeiten zusammentreffen können, darf hier, wo es sich lediglich um begriffliche Sonderung handelt, zunächst noch unberücksichtigt bleiben.

Zum Anlaß von Vorbildlichkeitserlebnissen können aber außer den verschiedensten Arten menschlicher Gestaltung auch solche Gestaltungen werden, die ihre Entstehung und Artung außermenschlich-natürlichen Gestaltungskräften verdanken (wie z. B. die stolz erscheinende Haltung eines Löwen, die Klarheit eines Edelsteins, die Entfaltung einer Lotosblume, die konstruktive Zweckmäßigkeit im Bau eines Knochens usw.), d. h. aber, daß grundsätzlich jede Art von Gestaltung, sofern sie in irgendeinem Betracht als vollkommen erlebt wird, zum Vorbild für jede Art zu leistender Gestaltung werden kann.

Die begriffliche Unterscheidung dessen, wodurch etwas als vorbildlich erscheinen kann, muß ergänzt werden durch eine ebensolche Klärung dessen, wofür es vorbildlich werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt sind gegeneinander abzugrenzen: Vorbilder für Selbstgestaltung und Vorbilder für Tatbestandsgestaltung. Da aber sowohl Selbstgestaltung wie auch Tatbestandsgestaltung in Richtung auf verschiedene Ziele möglich sind, müssen die Vorbilder auch in dieser Hinsicht gekennzeichnet werden. Selbstgestaltung kann das Ziel haben, die dem Selbst eigenen Möglichkeiten so zu verwirklichen, wie es dem Wesen und den Wertungen des Selbstes entspricht. Sie kann aber auch das Ziel haben, das Selbst im Sinne von Tatbeständen, deren Eigenarten und Gesetze nicht dem Selbst entstammen, auszubilden, es also etwa im Sinne einer geschichtlichen Idee, einer Gemeinschaft, einer Gesinnung oder im Sinne einer Arbeitsweise, eines Könnens usw. durch Anpassung an Sachgesetzlichkeiten zu gestalten. Nach solchen möglichen Zielen lassen sich Vorbilder für selbstgemäße Selbstgestaltung von Vorbildern für tatbestandsgemäße Selbstgestaltung unterscheiden. Bei den ersteren ist das Selbst maßgebend und den Tatbeständen übergeordnet, bei den letzteren sind die Tatbestände ausschlaggebend und das Selbst untergeordnet.

Eine entsprechende Unterscheidung ist auch bei den Vorbildern für Tatbestandsgestaltung durchführbar. Auch hier geben die möglichen Zielrichtungen einen Einteilungsmaßstab ab, so daß sich eine Trennung in Vorbilder für selbstgemäße Tatbestandsgestaltung und Vorbilder für tatbestandsgemäße Tatbestandsgestaltung ergibt.

Die Verwirklichung solcher Vorbilder ist in bestimmter Weise an verschiedene Umstände, die einander wechselseitig bedingen und bewirken, gebunden.

Denn einmal setzt selbstgemäße Tatbestandsgestaltung jederzeit das Vorhandensein selbstgemäßer Selbstgestaltung voraus, und zum andern kann selbstgemäße Selbstgestaltung nur im Vollzug selbstgemäßer Tatbestandsgestaltung verwirklicht und gesteigert werden. Zu diesen Rückwirkungen des einen auf das andere kommen aber noch weitere, ebenso notwendig stets mitspielende Bewirkungsverhältnisse hinzu. So ist die Vollendung einer selbstgemäßen Tatbestandsgestaltung nicht möglich, wenn sie der Eigengesetzlichkeit des zu gestaltenden Tatbestandes nicht Rechnung trägt, d. h. wenn sie nicht gleichzeitig tatbestandsgemäß ist. So ist ferner auch jeder Versuch einer selbstgemäßen Selbstgestaltung insofern auf die Berück-

sichtigung von Tatbeständen angewiesen, als sich ein Selbst nur dann selbstgemäß entfalten kann, wenn die Tatbestände, in die das Selbst eingebettet ist, eine solche Entfaltung gestatten.

Unter selbstgemäßer Selbstgestaltung ist sonach eine Selbstgestaltung zu verstehen, die die Möglichkeiten des Selbstes so weit verwirklicht als die Tatbestände, von denen eine solche Verwirklichung abhängt, es gestatten. Darüber hinausgehende Versuche müssen notwendig scheitern.

Unter tatbestandsgemäßer Selbstgestaltung ist eine Selbstgestaltung zu verstehen, bei der das Selbst sich nach den Tatbeständen richtet, entweder weil sie ihm verhältnismäßig gemäß sind oder weil es sich ihnen unterwirft.

Selbstgemäße Tatbestandsgestaltung liegt dann vor, wenn ein Selbst Tatbestände in seinem Sinne gestaltet. Geschieht eine Gestaltung im Sinne der Gesetzlichkeiten, denen der Tatbestand unterworfen ist, dann ist die selbstgemäße Gestaltung gleichzeitig tatbestandsgemäß, geschieht sie aber ohne Rücksicht auf diese Gesetzlichkeiten, so ist sie von vorneherein dazu verurteilt, unvollkommen zu bleiben.

Ebenso wie, vom Tatbestand aus beurteilt, eine selbstgemäße Gestaltung tatbestandsgemäß sein kann, kann auch eine tatbestandsgemäße Gestaltung, vom Selbst aus gesehen, selbstgemäß sein. Tatbestandsgemäß kann eine Gestaltung durch ein Selbst aber auch dann sein, wenn sie dem Wesen und den Wertungen dieses Selbstes nicht gemäß ist: Das bedeutet dann, daß das Selbst (aus hier wiederum nicht zu verfolgenden Gründen) hinter Tatbestände zurückgetreten ist, daß es darauf verzichtet hat, sich zur Geltung zu bringen.

Die tatsächliche Beschaffenheit einer geleisteten Gestaltung ist also immer ein Ergebnis, das durch das Verhältnis zwischen der Gestaltungskraft und dem Tatwillen, der Anpassungsfähigkeit und Hingabewilligkeit eines Selbstes einerseits und den Widerstands- und Wirkkräften, bzw. der Bewirkbarkeit der Tatbestände, von denen das Selbst abhängt, eindeutig bestimmt ist.

Wir schränken im folgenden die Fragestellung auf die Entstehung und den Einfluß von Vorbildern für Selbstgestaltung ein und lenken an dieser Stelle das Augenmerk auf die Gliederung, die das Selbst, ohne Rücksicht darauf, ob es mehr selbst- oder mehr tatbestandsgemäß ausgeformt wird, im Laufe seiner Entwicklung erfährt.

6

Das Selbst des Kindes und des ursprünglichen und einfachen Menschen ist zunächst und vor allem ein Gesamtselbst, d. h. ein Selbst, das in sich verhältnismäßig ungegliedert ganzheitlich ist und vorwiegend durch Triebe und durch ein Gesamt von natürlichen und gesellschaftlich-geschichtlichen Umwelttatsachen bedingt wird. Durch ein Gesamt, dem es zugehört und von dem es abhängt, in das es als in ein umfassendes Ganzes gliedhaft eingebettet ist, ohne noch zu wissen, wieweit es bewirkt ist, und wieweit es von sich aus wirkt und zu wirken vermag.

Indem sich ein solches Gesamtselbst seiner Eigenart, seiner bedingten Selbständigkeit und Wirkmöglichkeiten bewußt wird, löst es sich zwar nicht aus dem Zusammenhang, aber es entwickelt in sich ein seiner selbst bewußtes Eigenselbst.

Auf Grund dieser Unterscheidung zwischen Gesamtselbst und Eigenselbst läßt sich zeigen, inwieweit der oben bemerkte Widerspruch nur scheinbar ist. Denn

es wird deutlich, daß eine gewisse Gestaltung des Gesamtselbstes und seiner Betätigungen zwar Voraussetzung von Tatbestandsgestaltung ist, daß aber bewußte Gestaltung eines Eigenselbstes (als Leistung) nur dadurch möglich werden kann, daß das Selbst im Umgang mit Tatbeständen und besonders bei deren Gestaltung seiner Eigenart und seiner Möglichkeiten inne wird.

Das Selbst ist also eine Tatsache, deren volle Wirklichkeit nicht erfaßt werden kann, wenn sie aus ihren Zusammenhängen herausgeschält betrachtet wird. Jedes Gesamtselbst und jedes seiner selbst bewußte Eigenselbst steht nun aber auch ständig in Zusammenhang mit mehr oder weniger innig geschlossenen Gesamtheiten von Selbsten. Es ist jederzeit einbezogen in Lebens-, Gesinnungs- und Tatgemeinschaften, in Zweckverbände und geschichtliche Gesellschaftsorganisationen usw. Es wird von ihnen bewirkt und hat Teil an ihrem Bestand und Aufbau.

Die Gestaltung dieser Gesamtheiten vollzieht sich nun aber ebenso wie die der Einzelselbste unter Mitwirkung von Vorbildern. Diese Gesamtheiten umfassen einmal Einzelselbste, deren Selbst- und Tatbestandsgestaltungen durch Vorbilder beeinflußt werden. Sie sind darüber hinaus aber mehr als die Summe dieser Einzelselbste. Diese Tatsache ist für das Vorbildproblem von großer Bedeutung. Denn in den einzelnen Selbsten bilden sich außer den Vorbildern, die nur für die eigentümlichen Möglichkeiten dieser Selbste gelten, auch noch Vorbilder, die den Einzelselbsten von den Gesamtheiten, denen sie angehören, zuwachsen. Sie erscheinen als etwas, das den Eigentümlichkeiten, Aufgaben, Zielen und Möglichkeiten der Gesamtheiten angemessen ist und im Ganzen genommen hinausgreift über das, was von einem Einzelnen jemals geleistet, ja auch nur beabsichtigt werden kann. Diese (vorläufige und andeutungsweise) Unterscheidung führt zu einer Ergänzung der begrifflichen Einordnungsmöglichkeiten für Vorbilder. Danach können den nur für Einzelselbste gemeinten „selbsteigenen Vorbildern" solche Vorbilder gegenübergestellt werden, die als „Gesamtbilder" für eine Gesamtheit (für ein Selbstgesamt) gelten. Da Gesamtheiten von Selbsten Ganzheiten darstellen, die nur im Zusammensein einzelner Selbste zustandekommen und Gestalt gewinnen, sind auch Gesamtvorbilder nur soweit vorhanden und wirksam, als sie in den einzelnen Selbsten, aus denen und in denen die Gesamtheit besteht, zustande kommen. Da aber die eigenen Selbste gesamtheitlich bedingt und gebunden sind, werden auch die selbsteigenen Vorbilder durch gesamtheitliche Einflüsse mitbestimmt. Diese Feststellungen lassen erkennen, daß im einzelnen Selbst zwar Gesamtvorbilder mit selbsteigenen Vorbildern zusammentreffen, aber trotzdem grundsätzlich voneinander verschieden sind. Die Gesamtvorbilder haben ihre Mitte in Selbstgesamtheiten, die selbsteigenen Vorbilder haben sie in Einzelselbsten. Gesamtvorbilder können nie, selbsteigene Vorbilder nur durch ein Einzelselbst erschöpfend verwirklicht werden. Gesamtvorbilder können zwar auch nur auf dem Wege der Gestaltung einzelner Selbste realisiert werden, sie reichen aber insofern immer über jedes Einzelselbst hinaus, als sie zu ihrer Tatgestaltung wesensmäßig einer Gesamtheit bedürfen. Jedes Einzelselbst kann ein Gesamtvorbild eben nur in einer ihm eigentümlichen Weise haben und mitverwirklichen. Daraus ergibt sich, in welche Verhältnisse die beiden Arten von Vorbildern zueinander treten können. Wenn auch Gesamtvorbilder stets mehr einschließen als selbsteigene Vorbilder jemals umfassen können und auch selbsteigene Vorbilder in besonderer Weise immer über das in

Gesamtvorbildern Enthaltene hinausreichen, da ihre Züge der besonderen Eigenart des Selbstes entstammen und in der Einmaligkeit ihrer Zusammenfassung durch die den Gesamtvorbildern eigene Allgemeinheit unabdingbar sind, so schließen sie einander deswegen doch nicht notwendig aus. Vielmehr kommen Gesamtvorbilder gerade da zur stärksten Wirksamkeit, wo sie gewissermaßen zu Vorbildern für selbsteigene Vorbilder werden, und selbsteigene Vorbilder sind dann am fruchtbarsten, wenn sie, außer selbstgemäß zu sein, auch den Gesamtheiten, denen die Selbste angehören, gemäß sind. Selbsteigene Vorbilder zielen zwar zunächst nur auf selbstgemäße Selbstgestaltung; soweit sich aber ein Einzelselbst einem Gesamtvorbild unterstellt und sich und sein Leben gesamtvorbildgemäß zu gestalten sucht, ist es entschlossen, sein Selbst tatbestandsgemäß zu formen. Denn jedes Gesamtvorbild ist (und damit fügt sich die Einteilung der Vorbilder in selbsteigene und Gesamtvorbilder in die frühere Klassifizierung ein) ein Tatbestand, dessen Eigenarten und Gesetze nicht nur dem Selbst entstammen. Gesamtvorbildgemäße Selbstgestaltung ist demnach ein Sonderfall tatbestandsgemäßer Selbstgestaltung.

7

Die Entstehung von Gesamtvorbildern muß nach zwei Richtungen hin verfolgt werden. Einmal gilt es festzustellen, wie sie innerhalb der Gesamtheiten entstehen, zum anderen muß aufgezeigt werden, auf welchem Wege geschichtlich gewordene Gesamtvorbilder in dem einzelnen Selbst lebendig werden.

Da in jedem Gesamt von Menschen jederzeit Gestaltung vorliegt und Umgestaltung sich vollzieht, führende und tragende Schichten einander wechselseitig bewirken und gliedhaft einbegriffene Teilgesamtheiten in ähnlicher Weise selbst wiederum in sich gegliedert sind, da ferner die Bewirkbarkeit und die Wirkbedürfnisse der einzelnen Menschen innerhalb ihrer Eigenbereiche schier unentwirrbar mannigfaltig und wandlungsfähig sind, wäre es unmöglich, die Entstehung von Gesamtvorbildern innerhalb solcher Gesamtheiten knapp darzustellen, wenn sich nicht die alle möglichen Einzelheiten übergreifenden Gesamtgesetzlichkeiten an Hand einer Hilfsvorstellung verdeutlichen ließen. Wenn wir zu diesem heuristischen Zwecke ein Gesamt von Selbsten seinerseits als ein Selbst ansehen, dürfen wir mutatis mutandis sagen, daß sich innerhalb eines solchen viele Menschen umfassenden „Selbstes" die Vorbildgestaltung in einer Weise vollzieht, die der im Einzelselbst im großen und ganzen vergleichbar ist. So kann jede Rasse, jedes Volk, jede Gemeinschaft und jeder Beruf, jedes Geschlecht, jedes Zeitalter und jede Entwicklungsstufe grundsätzlich zu einem eigenen und ihm gemäßen Gesamtvorbild kommen. Zu einem Vorbild, das (als Inbegriff aller Eigenschaften und Züge, deren das Gesamt zur Erfüllung der Aufgaben bedarf, die ihm zufallen und ihm gemäß sind) von keinem Einzelnen allein, sondern nur von allen ihm wesensmäßig zugehörigen Einzelnen vollkommen gebildet und verwirklicht werden kann.

Zu dieser Verwirklichung können aber die Einzelnen in verschiedenem Maße beitragen, je nach dem Gewicht, welches sie im Gesamt haben, und welche Wirkung sie kraft ihrer Stellung im Ganzen auszuüben imstande sind. Ganz besonders die im Gefüge des Ganzen an sichtbarer und verantwortlicher Stelle Stehenden, darüber hinaus aber auch die jeweilige Lage des Gesamt und seiner Untergliederungen bestimmen stets mit, welche Eigenschaften und Züge der sie

selbst überdauernden Gesamtvorbilder schärfer hervortreten und welche dem Blick der Einzelnen unbestimmt und nur verhüllt erscheinen. Daß, und in welchem Maße, der Einzelne stets, entweder bewußt oder ohne es zu wissen, Mitvollzieher, d. h. Mitbildner und Mitverwirklicher von Gesamtvorbildern ist, ergibt sich mit Notwendigkeit aus seiner Stellung im Ganzen. Aus dieser seiner Stellung im Ganzen wird nun auch das „Hineinkommen" geschichtlich gewordener Gesamtvorbilder in das einzelne Selbst verständlich.

Für jeden in ein menschliches Gesamt einbegriffenen Menschen gilt, daß er handelnd und erleidend mehr oder weniger auch in die Gestaltung dieses Gesamt miteinbezogen wird. Die Gestaltung des Gesamt und seiner Umstände wird aber dadurch, daß jeder Einzelne sich auf seine Weise in jeder Lage, in die er durch die Lage des Gesamt gerät, zu entscheiden gezwungen ist, nur mittelbar bewirkt. Unmittelbar wird das Schicksal einer Gesamtheit erst im Zusammenwirken der Einzelentscheidungen entschieden. Ein Einzelner hat also immer nur mittelbaren Einfluß auf das Schicksal einer Gesamtheit. Die Auswirkungsmöglichkeiten der Einzelentscheidungen sind naturgemäß verschiedener Art, je nachdem, ob der Einzelne sich nur von sich und seinen Bedürfnissen aus entscheidet, oder ob er bei seinen Stellungnahmen und Handlungen die Bedürfnisse der Gesamtheiten, denen er zugehört oder denen er sich zurechnet, mitberücksichtigt. Je inniger eine Schicksalsgemeinschaft ist, um so eher wird allerdings auch jede Einzelentscheidung, die nicht bewußt aus der Sicht des Ganzen vollzogen wird, im Sinne des Ganzen sein, da in diesem Falle jede Stellungnahme mehr oder weniger eine „Wir-Entscheidung" ist. In jedem Falle aber werden die Entschlüsse der Einzelnen wesentlich mitbestimmt (und zwar um so stärker, je abhängiger die Einzelnen sind) durch die Entscheidungen derer, die Einfluß auf Gesamtheiten und infolgedessen auch auf die Einzelnen haben. Solcher Einfluß geht vor allem von solchen Menschen aus, deren Handlungen, Haltungen und Leistungen sowohl der Lage des Gesamt wie auch der Lage und Eigenart vieler Einzelner in besonderem Maße entsprechen. Diese Einzelnen werden, zunächst vielleicht nur hier und da, dann aber mit besonderem Erfolg, endlich aber auch immer häufiger führend. Ihnen leistet man Gefolgschaft und nimmt sie zum Vorbild, indem man sie nachahmt oder ihnen nacheifert. Schließlich liegt, hervorgerufen durch die Lage des Gesamt, ein Gesamtvorbild gewissermaßen „in der Luft". Den Einzelnen begegnen immer häufiger Menschen eines bestimmten „Schlages", und das all diesen Begegnungen Gemeinsame kann sich ihnen zu einem einheitlichen, überpersönlichen Bild fügen, von dem sie nicht mehr wissen, woher es ihnen gekommen ist. Es bietet sich ihnen an und wird wirksam, da sie seiner bedürfen, da sie selbst in einer Lage sind, die von ihnen Handlungen, Leistungen, Haltungen, Entscheidungen fordert, zu denen dies inbegriffliche Bild richtungweisend sein kann. Und wenn dann für dieses Bild ein Name auftaucht, weiß jeder, was dieser Name meint. „Man" weiß dann unmittelbar, was unter einem vorbildlichen Deutschen, einem guten Christen zu verstehen ist, „man" kennt die Tugenden des Soldaten, des Beamten, ahnt, was ein Held, ein Künstler, ein Forscher ist, auch wenn man einer vollkommenen Verkörperung dieses Bildes noch nie begegnete. Im einzelnen findet diese Tatsache eine weitereindringende Erklärung dadurch, daß jeder Einzelne nicht nur einem, sondern notwendig gleichzeitig immer vielen Ganzen angehört. Infolgedessen untersteht er auch vielfachen

Einflüssen unterschiedlicher Art, die alle an seinem Gesamtselbst mitformen und in die Bildung seines Eigenselbstes und seiner Vorbilder hineinspielen. Und zwar geschieht das nach dem Maß der Dringlichkeit der Aufgaben, die ihm von den einzelnen Ganzen her zuwachsen und nach dem Maß der Wesensverwandtschaft zwischen den unterschiedlichen Gestalten und Gestaltungen und dem Selbst und seinen Bedürfnissen in der mannigfachsten Weise.

Wieweit in einer bestimmten Lage von gültigen Gesamtvorbildern aus die Gestaltungen Einzelner beeinflußt werden können, hängt u. a. von folgenden Bedingungen ab: Allzu große Allgemeinheit von Gesamtvorbildern läßt, ebenso wie allzu große Unschärfe, infolge großen zeitlichen Abstandes oder unzulänglicher Überlieferung eigenmächtiger und selbstgemäßer Umdeutung weiten Spielraum. Dagegen kann allzu große Nähe und allzubestimmte Einmaligkeit einer Gesamtvorbildverwirklichung leicht dahin führen, daß deren eigenpersönliche Einzelzüge das Gesamtvorbildliche überblenden. Am günstigsten für das Wirksamwerden eines Gesamtvorbildes ist es, wenn die Gestalt (eines Menschen etwa), die als vorbildlich erlebt oder hingestellt wird, in einem Abstand erscheint, der die typischen Züge verdeutlicht und die eigenpersönlichen, soweit sie nur eigenpersönlich sind, zurücktreten läßt. Das zuletzt Gesagte gilt, sinngemäß übertragen, auch für selbsteigene Vorbilder. Daraus folgt für die Erziehungswirklichkeit einmal, daß abstrakte Formeln, wie etwa der kategorische Imperativ Kants, nur dadurch wirksam werden können, daß ihre Gedachtheit Erlebnisfülle trinkt und aus dem Leben heraus mit ethischem Enthusiasmus durchblutet wird. Es folgt daraus zum anderen, daß Aufforderungen oder Vorsätze wie etwa: ein Mann, wie der Vater einer ist, zu werden, nur dann Aussicht auf Durchführbarkeit haben, wenn der Vater im Abstand echter Achtung steht.

Um diese Schlußfolgerungen in der ganzen Tragweite ihrer erzieherischen Bedeutung erfassen zu können, ist es nötig, die Entstehung und den Einfluß von Vorbildern im Zusammenhang mit der Selbstgestaltung noch einmal dort zu verfolgen, wo sie am entschiedensten und am entscheidensten wirken, nämlich im werdenden Selbst jugendlicher Menschen. Erst dann wird eine zureichende pädagogische Würdigung des gesamten Fragengebietes möglich sein. Zu diesem Zwecke bedarf es aber einer Darstellung der für eine solche Fragestellung wesentlichen Züge der Entwicklung des jugendlichen Selbstes. (Fortsetzung folgt.)

* *

Fünfundzwanzigjähriges Bestehen des Instituts für Jugendkunde in Bremen.

Für die wachsende Bedeutung, die etwa vom Beginne des neuen Jahrhunderts an die sich immer tiefer und breiter entwickelnde seelenwissenschaftliche Forschung für die pädagogische Reformbewegung gewann, ist es kennzeichnend, daß neben die psychologischen Hochschulseminare und -institute, deren nicht einmal jede Universität eines aufweisen konnte, drei Institute für pädagogische Psychologie traten, die ihre Gründung, ihre Unterhaltung, ihr Arbeitsleben einzig oder doch zum überwiegenden Teile dem Bildungsdrange und der Opferfreudigkeit der Lehrerschaft verdankten. Der Leipziger Lehrerverein ging mit seinem

Institute für experimentelle Psychologie und Pädagogik 1906 voran; es folgten der Bayrische Lehrerverein mit seiner Münchner Arbeitsstätte für pädagogische Psychologie und in Bremen ein Kreis von Lehrern und anderen psychologisch interessierten Bürgern, die ein Institut für Jugendkunde gründeten. Daß diese drei außerhalb der staatlichen Wissenschafts- und Bildungspflege wirkenden Institute — jedes von Eigenart, keines die Nachahmung des anderen — ihre Daseinsberechtigung hatten und noch haben, ist durch die Anerkennung erwiesen, die ihre Veröffentlichungen von deutschen und ausländischen Gelehrten empfingen, durch die staatlichen Unterstützungen, die ihnen im späteren Fortgange ihrer Tätigkeit wurden, und offensichtlicher noch darin, daß sie sich — eines wie das andere — durch alle schweren Schicksale und entscheidenden Wandlungen des deutschen Volkes hindurch in ihrem äußeren Bestande und ihrer inneren Arbeit fest zu behaupten vermochten.

Das Institut für Jugendkunde in Bremen konnte, reich beglückwünscht von Behörden und Körperschaften, von Gelehrten und Instituten, am 11. April d. J. ein Vierteljahrhundert seines Bestehens feiern. In diesen 25 Jahren eifrigen und erfolgreichen Wirkens ist es in allen seinen wissenschaftlichen und praktischen Bemühungen wohl kaum einmal abgewichen von der in den Satzungen bestimmten Aufgabe, „seine Forschung an Kindern und Jugendlichen mit praktischer Anwendung aufs engste zu verbinden", und es gewann so unter den staatlichen und „freien" Instituten sein eigenes und klares Arbeitsgesicht. Als einer seiner Charakterzüge bildete sich heraus, daß die forschende Behandlung des Begabungsproblems sich in der umfassenden praktischen Durchführung der Schülerauslese innerhalb des Bremer Schulwesens auswirkte und daß die Berufseignungsuntersuchungen nutzbar gemacht wurden für die Lehrlingseinstellungen in der Großindustrie des Stadtstaates. So ist es gelungen, von der Stätte der Forschung aus den Weg in die Lebenswirklichkeit zu nehmen, von ihr Anrufe zu empfangen und ihr Handreichung und Anregung zu geben. Es stehen heute in Bremen der Psychologe, der Schulmann und das Elternhaus, der Betriebsführer und der Werkmeister, die Behörde und der Verwaltungsbeamte in wohlbedachter Verbindung. Sie hat Dauer gewonnen und ist zu rechter Arbeitsgemeinschaft geworden, da die vollzogenen Auslesen für die höhere Schule und für die Betriebe unausgesetzt auf Bewährung verfolgt werden. Rückwirkend vermögen sich so die Prüfverfahren im Institute fortschreitend immer treffsicherer auszubilden. Aber auch von auswärts — und zwar aus sehr beträchtlichen Entfernungen — werden dem Institute Jugendliche zur Untersuchung gesandt.

Erweiterte sich die anfangs kleine Gruppe der Mitarbeiter zur Bewältigung der von Jahr zu Jahr weiter ausgreifenden Aufgaben durch bodenständige Kräfte aus verschiedenen Lebens- und Wirkensgebieten, so war ihnen allen die selbstlose Hingabe an die wissenschaftlichen oder praktischen Teilleistungen eine Selbstverständlichkeit. Wie in Leipzig und München konnten vor allem die umfangreichen Arbeiten nicht ohne den opferfreudigen Dienst der Lehrerschaft bewältigt werden.

Aufbau und Leitung lag durch das bewegte Vierteljahrhundert hindurch in den Händen des Wundtschülers Dr. Theodor Valentiner. Ihm ist am Jubiläumstage außerordentlich viel an Dank und Anerkennung gesagt worden, aus der Stadt und dem Reiche und dem Auslande. Mit besonders schönem und ehrendem

Worte würdigte Prof. Dr. Dr. Krüger, Direktor des psychologischen Institutes der Universität Leipzig und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, die Persönlichkeit des Leiters; in seinem Glückwunschschreiben heißt es u. a.: „Wie einer ist, so gestaltet er sein Werk und so beschaffen ist seine Werkstatt. Bei der gegenwärtigen Feier müssen wir die Persönlichkeit Theodor Valentiners einmal heller beleuchten, als das seiner Bescheidenheit und vornehmen Zurückhaltung entspricht. So oft er im Kreise seiner Fachgenossen erscheint, sei es mit einer seiner schlicht gefaßten Veröffentlichungen, sei es persönlich, etwa auf den Tagungen der Psychologie: immer wirkt er dann mit der Sachlichkeit seines Auftretens, mit der ruhigen Unabhängigkeit seines Urteils und der gesammelten, treuen Hingabe an seinen Beruf als ein Vorbild deutscher Haltung im Forschen wie im erzieherischen Tun."

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie hat fortlaufend über die Jahresarbeit des Bremer Instituts berichtet und wird bei dieser Gewohnheit bleiben. Ein knapper, überschauender Rückblick auf die gesamte Tätigkeit der nun vollendeten 25 Jahre findet sich in der ansprechenden kleinen Jubiläumsschrift, die den Werdegang des Instituts darlegt und kleinere Beiträge aus dem Schaffen bietet. Es wird hier dieser vom Leiter verfaßte Vierteljahrhundertbericht wiederholt mit dem Wunsche, daß die zielbewußte Arbeit des Instituts folgerichtig immer weiter und noch steigend an Bedeutung für die deutsche Forschung und das deutsche Schul- und Wirtschaftsleben gewinne. Sch.

„Die ersten psychologischen Arbeiten bewegten sich in den Bahnen, die W. Wundt und E. Meumann vorgezeigt haben. Dazu gehört die erste große Untersuchung über die Phantasie von Kindern und Jugendlichen, die im Anfang des Jahres 1913 in 18 bremischen Schulen an 4760 Knaben und Mädchen im Alter von 9—18 Jahren durchgeführt wurde und einen Kreis von Pädagogen der verschiedensten Schulgattungen zu gemeinsamer Arbeit zusammenführte.

Neben die jugendkundliche Forschungsarbeit trat sehr bald — durch die bremischen Verhältnisse bedingt — die praktisch psychologische Arbeit. Schule und Industrie verlangten danach. So übernahmen wir die methodische Arbeit für die Schülerauslese und die Eignungsuntersuchungen für die bei der Bremer Großindustrie angemeldeten Lehrlinge. Diese Aufgaben stehen seit 15 Jahren im Mittelpunkt unserer Arbeit. Die übrigen Aufgaben des Instituts, nämlich die Schulberatung, die wissenschaftlichen Untersuchungen und Veranstaltungen, die Ausstellungen u. a. waren organisch mit jenen Hauptaufgaben verbunden.

1. Schülerauslese und Begabungsprobleme.

Die Fragen der Schülerauslese, insbesondere die Aufgabe, die dem Grundschullehrer bei Ausfertigung des Gutachtens zufällt, waren seit 1919 Gegenstand eingehender Untersuchungen. Durch fortlaufende Bearbeitung des gesamten Prüfmaterials bei der Schülerauslese und der vom Institut herausgegebenen und von der Behörde eingeführten Schulgutachten gelang es, das Ausleseverfahren hier in Bremen so zu fördern, daß die gänzlich Ungeeigneten (in der Zeit der Hochflut 1927—1931 bis 25%) von der höheren Schule von vornherein ferngehalten werden konnten. Träger dieses Verfahrens sind seit 1920 das Gutachten der Grundschule und die Aufnahmeprüfung (durch Verordnung des Reichsministers für Erziehung vom 27. 3. 1934 nunmehr für das ganze Reich eingeführt).

Die bei der Schülerauslese gemachten Erfahrungen sammeln und verarbeiten wir Jahr für Jahr und leiten die Ergebnisse über die Schulbehörde den bei der Auslese beteiligten Lehrkräften und Schulen zur praktischen Verwendung zu.

Seit 1930 haben wir die Einrichtung der Bewährungslisten getroffen. Danach erfährt jeder Grundschullehrer durch das Institut, wie sich die von ihm empfohlenen Schüler in

der Folgezeit in der höheren Schule gemacht haben. Diese Einrichtung erwies sich, wie eine Statistik zeigte, als sehr wertvoll und wird daher auch künftig Jahr für Jahr durchgeführt.

Als das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin im Jahre 1931 das Institut für Jugendkunde in Bremen aufforderte, an der von der Carnegie-Foundation (Leiter Prof. Dr. Monroe, New York) vorgeschlagenen Untersuchung über das Examenswesen teilzunehmen, faßten wir zunächst die systematische und zusammenfassende Bearbeitung der an bremischen Staatsschulen für den Übergang von Grundschule zur höheren Schule ausgeführten Prüfungen ins Auge. Wir gingen dabei von einer im Jahre 1927 vom Institut an 47 bremischen Volksschulen (1936 Kindern) durchgeführten Testprüfung aus und verfolgten das Schicksal dieser Kinder einzeln und statistisch durch sechs Jahre bis in den Beruf hinein und bis zur mittleren Reife bei den Kindern, die zur höheren Schule gekommen waren. Auf diese Weise war es uns möglich, den Wert der Schulgutachten, der Grundschulzeugnisse, der Aufnahmeprüfung und der Testprüfung für die Beurteilung der späteren Schulschicksale zu ermitteln.

Aus unseren Untersuchungen über die Schülerauslese ging u. a. hervor, daß es bei einem guten Verfahren möglich ist, auch schon dem 10jährigen eine im ganzen zutreffende Prognose für seine Laufbahn in der höheren Schule zu stellen. Auf Wunsch der Eltern, die sich in dieser Angelegenheit an uns wandten, untersuchten wir die Kinder im Institut. So konnten die gewonnenen Erkenntnisse auch dem Elternhaus nützlich werden.

Mit den Arbeiten zur Verfeinerung und Verbesserung der Schülerauslese stehen in enger Verbindung die Arbeiten zur Berufsauslese.

2. Berufseignungsuntersuchungen.

Seit 15 Jahren senden uns die großindustriellen Werke Bremens die einzustellenden Lehrlinge zur Eignungsbegutachtung. Dabei stellen wir nicht nur die Fähigkeiten der Jugendlichen fest, sondern kennzeichnen auch ihre Willenseigenschaften so, daß gleich die richtige Unterweisung und Erziehung einsetzen kann. Bei einem an 450 Lehrlingen der Atlas-Werke der Deschimag und der Franke-Werke vorgenommenen Vergleich der Prüfergebnisse mit den Lehrzeugnissen des Werkes im 1., 2., 3. und 4. Lehrjahr ergab sich, daß sich 96,7 % der Lehrlinge gemäß den Gutachten des Instituts entwickelt hatten. Durch die gute Übereinstimmung unserer Prüfergebnisse mit den späteren Urteilen der Praktiker gewannen wir das Vertrauen der Werke, für die wir prüfen. Häufig kam es vor, daß uns Männer der Praxis, die sich anfangs völlig ablehnend verhielten, ihre Anerkennung über unser Verfahren und unsere Gutachten aussprachen. Als besonderen Gewinn betrachten wir es, daß es gelungen ist, auch zahlreichen Kindern mit unvollständiger Volksschulbildung, aber guten beruflichen und charakterlichen Eigenschaften den Weg zu einem technischen Beruf zu bahnen.

Auf Wunsch des Reichskuratoriums für Wirtschaftlichkeit in Berlin gaben wir 1931 und 1932 einige zusammenfassende Berichte über die Organisation und Tätigkeit unseres Instituts, insbesondere über unsere Prüfverfahren, die Eignungsbegutachtung, die Bewährungsfeststellung und die praktischen Ergebnisse. Diese Berichte wurden in den R.K.W.-Veröffentlichungen Nr. 71 und Nr. 87 abgedruckt.

3. Die aus der praktisch-psychologischen Arbeit des Instituts hervorgegangenen wissenschaftlichen Untersuchungen.

Das Ziel unserer wissenschaftlichen Untersuchungen war in den letzten 15 Jahren, die praktische Arbeit, die wir an der Jugend leisten, systematisch aufzubauen, sowie organisch und möglichst wirkungsvoll zu gestalten. Es handelte sich also dabei in erster Linie um Ausnutzung gewonnener Erfahrungen und Überlegungen für die weitere Praxis. Die systematischen Feststellungen der geistigen, charakterlichen und seelischen Eigenart von Kindern verschiedenen Alters und Geschlechts ermöglichten und sicherten die Untersuchung und Beurteilung der uns zur psychologischen Begutachtung geschickten Kinder.

Neben den in der praktischen Psychologie üblichen Vergleichsmethoden zwischen den Institutsurteilen und späteren Praktikerurteilen in ihrer Gesamtheit bauten wir das

Verfahren des Vergleichs der Einzelgutachten aus, das für die charakterliche Begutachtung unerläßlich ist.

In der Schule erwies sich die Methode der Unterrichtsbeobachtung durch den Psychologen (zusammen mit dem unterrichtenden Lehrer) für jugendkundliche Forschungsarbeit als besonders fruchtbar.

Die Gutachten und Protokolle der Berufseignungsprüfungen waren auch in anderer Hinsicht wertvoll. So stellte bei einer in unserem Institut vorgenommenen Untersuchung H. Dombrowski eine günstige Korrelation zwischen den Prüfergebnissen der Deschimaglehrlinge und der Zahl der Unfälle der betr. Jugendlichen im 1., 2. und 3. Lehrjahre fest.

4. Ausstellungen von Jugendschriften, von Kinderzeichnungen, von Arbeitsproben und anderen Prüfmitteln, die das Institut bei seinen psychologischen Untersuchungen verwendet, von Tabellen u. a. gaben die Möglichkeit, weiteren Kreisen Einblicke in unsere Arbeit zu geben. Wir veranstalten solche Ausstellungen seit 1912 in größerem Umfange bei sich bietenden Gelegenheiten. Für eine beschränkte Teilnehmerzahl bestehen in jedem Winter Vorführungen im Institut.

5. Die Bücherei.

Die wissenschaftlichen Werke und Zeitschriften und die Jugendbücher konnten stets im Institut eingesehen und gelesen werden. Sie bilden eine Ergänzung zu dem, was Staatsbibliothek und Lesehalle in Bremen bieten.

6. Wissenschaftliche Veranstaltungen.

Da eine Hochschule in Bremen nicht besteht, beriefen wir gelegentlich Hochschuldozenten zu psychologischen Vorträgen und Vortragskursen nach Bremen. An den Psychologenkongressen innerhalb und außerhalb Deutschlands nahm unser Institut regen Anteil. Wiederholt bot sich bei Kongressen Gelegenheit, von unserer Arbeit zu berichten, so auf den deutschen Psychologenkongressen in Berlin, Bonn, Jena, Leipzig, Münster u. a. und auf den internationalen Kongressen in Berlin, Kopenhagen, Paris, Utrecht u. a.

7. Für die Schulberatung haben wir schon seit vielen Jahren regelmäßige Sprechstunden eingeführt.

Große Antriebe und Förderung erhielt unsere Arbeit durch die jetzige Regierung. Und so wird es weiter unsere Aufgabe sein, nach den Erfahrungen und Methoden, die wir uns seit 25 Jahren erarbeitet haben, die leiblich-seelischen Kräfte des Kindes zu erforschen, die schul- und berufspsychologischen Arbeiten fortzuführen und durch methodische und praktische Arbeit mitzuwirken, daß das richtige Kind in die richtige Schule und der richtige Jugendliche in den richtigen Beruf kommt."

* *

Nachrichten.

1. Der Jenaer Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie ist auf die Zeit vom 5. Juli (Begrüßungsabend) bis zum 8. Juli d. J. verlegt worden.

2. Die diesjährige Tagung der Internationalen Vereinigung der eugenischen Organisationen findet vom 16. bis 21. Juli in Scheveningen (Holland) statt. Neben Vorträgen über den Erbgang von Geisteskrankheiten, die Anwendung erbbiologischer Erkenntnisse auf die normale Psychologie und Fragen der Mutation und Auslese sind Berichte der einzelnen Länder zum Sterilisationsproblem vorgesehen.

3. Für den vom 6. bis 12. September d. J. in Madrid stattfindenden XI. Internationalen Kongreß für Psychologie hat das Reichswissenschaftsministerium mit der deutschen Kongreß-Zentrale Fühlung genommen. Der Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Prof. Dr. F. Krüger in Leipzig ist zum Führer der teilnehmenden Gruppe deutscher Psychologen bestimmt worden.

4. Unter behördlicher Mitwirkung ist in Berlin die Deutsche Gesellschaft für Tierpsychologie gegründet worden. Zu ihrer Führung wurde Dr. C. Kronacher, Direktor des Instituts für Tierzüchtung und Haustiereugenik an der Universität Berlin, bestimmt. Die Geschäftsführung hat Diplomlandwirt Dr. Effertz (Anschrift: Institut für Anatomie, Physiologie und Hygiene der Haussäugetiere an der Universität Bonn). Die neue Gesellschaft will ihr Arbeitsgebiet nicht nur in wissenschaftlicher, sondern auch praktischer Einstellung pflegen. Insbesondere wird sie erstreben, den Tierschutz zu fördern, der Tierhaltung und Tierzüchtung die besten Wege zu weisen und die Leistungen der Tiere im Dienste des Menschen zu steigern.

* *

Schrifttum.

Zeitschrift für Jugendkunde. Herausgegeben von Prof. Dr. Otto Turmlirz in Graz u. Prof. Dr. Friedrich Sander in Jena. Fünfter Jahrgang. Jahresband 1935. Leipzig. Klinkhardt. 256 S. Geh. 12 M., geb. 14 M.

Die Zeitschrift für Jugendkunde wurde von 1901 bis 1904 in Vierteljahrsheften ausgegeben; sie hat im folgenden wie im laufenden Jahre diese Erscheinensweise eingestellt und legte den 5. Jahrgang als geschlossenen Band vor. Es war ein glücklicher Griff, diese nicht zeitschriftmäßige Ausgabe unter einen führenden Gedanken zu stellen, freilich ohne daß es restlos gelingen konnte, ihn zulänglich durchzuführen.

Der reiche Band setzt sich zur Aufgabe, den Stand der jugendkundlichen Forschung im europäischen Kulturkreise, der sich nicht mit dem geographischen Europa deckt und so Nordamerika einbezieht und Rußland ausschließt — in kürzeren und längeren Berichten von Pädagogen und Psychologen der einzelnen Länder aufzuzeigen. Widrige Umstände verschuldeten freilich, daß nur 14 Staaten beteiligt sind. Es fehlen u. a. Italien, Frankreich, Schweden, Dänemark, Holland. Auch ist nicht erzielt worden, daß die verschiedenen Darstellungen so einheitlich ausgerichtet und umfassend ausgestattet sind, wie es vergleichende Betrachtung fordert: unter allgemeine Berichte von manchmal längerem, manchmal kürzerem Ausmaße über die jeweiligen Richtungen und Einrichtungen, Ziele und Arbeitsverfahren, Fragestellungen und Anwendungen stehen auch Einsendungen, die nur Einzeluntersuchungen vorlegen (z. B. aus den Vereinigten Staaten von Amerika und aus Polen). Ohne daß schematische Gleichförmigkeit erwünscht und möglich wäre, hätten so mustergültige Berichte, wie sie etwa Turmlirz von Österreich, Sander innerhalb Deutschlands vom Psychologischen Institut in Jena, Claparède von der Schweiz geben, Modell stehen sollen. Selbst das mit neun Beiträgen am ausführlichsten bedachte Deutsche Reich weist Lücken auf, so u. a. in der Orientierung über die für Deutschland bezeichnenden zahlreicheren jugendkundlichen Arbeitsstätten.

Dennoch verdient der Sammelband trotz der Ungleichartigkeit und Lückenhaftigkeit seiner Stücke viel Anerkennung und großen Dank. Bietet er eben doch für eine Überschau über Leistung und Streben der europäischen Jugendkunde, wie sie heute inmitten einer neuen Phase der Psychologie wie auch eines großen weltanschaulichen Wandels ein Erfordernis ist, die erste Grundlage. Man darf auch hoffen, daß es der Energie, mit der die Zeitschrift für Jugendkunde ihre Aufgaben anpackt und verfolgt, gelingen wird, das jetzt Fehlende zu ergänzen und dann später auch auf die außereuropäischen Kulturkreise auszugreifen, in denen ja auch, wenngleich nicht im Umfange des Abendlandes, wertvolle jugendliche Forschung betrieben wird, wie beispielsweise in Japan und Argentinien.

Was sich bei einem Vergleiche der einzelnen Länder, die in dem Bande von sich einigermaßen zureichend berichten, an allgemeinerem Befunde ergibt, hat Turmlirz in seinen einleitenden Ausführungen, in deren kurzen geschichtlichen Andeutungen er leider Spranger nicht nennt, geschickt und in der ihm eigenen gefälligen Form herausgearbeitet. Er stellt fest, daß innerhalb der vertretenen Länder „ähnliche Forschungsziele mit verwandten Forschungsmethoden verfolgt werden, Ziele und Verfahren, die eben aus dem abendländischen Denken hervorgegangen sind", wobei allerdings „auch die äußerste Sachlichkeit des Forschers" nicht hindern kann, daß Verstehen und Erklären seelischer Vorgänge von der Geistesrichtung des Psychologen abhängig sind, daß Volkstum und Rasse, Lebens- und Weltanschauung, metaphysische Wertungen des einzelnen in den Forschungsergebnissen selbst erkennbar werden. „Deshalb kann deutsche Jugend nur von deutschen Psychologen, englische von englischen, französische von französischen Forschern ganz verstanden werden." Aber doch besteht innerhalb verwandter Kulturen ein großer Spielraum von annäherndem Verstehen. Während Erkenntnisse, die bei deutscher Jugend gewonnen wurden, für die russische Jugend oder gar für die indischen und chinesischen Kinder nicht gelten — so immer Turmlirz —, gilt dies

bis zu gewissem Grade für alle europäischen Kinder. Darum eben hier die gemeinsamen Ziele und gleichen Wege der Forschung, immer aber in der Anpassung meist von Deutschland übernommener Verfahren an die nationalen Bedingungen. Aus solcher Gleichförmigkeit wird ein doppeltes erkenntlich: einerseits die bereits betonte Gemeinsamkeit des abendländischen wissenschaftlichen Denkens und andererseits der geisteswissenschaftliche Hintergrund der angewandten naturwissenschaftlichen Methoden. „Zweifellos ist, wie von verschiedenen Berichterstattern hervorgehoben wird, die Erforschung der nationalen Besonderungen eine wichtige und fruchtbare Aufgabe der Jugendkunde."

Nicht unerwähnt mag bleiben, daß in einem Anhange des verdienstlichen Bandes zahlreiche Schriften aus der Philosophie, Psychologie und Pädagogik besprochen werden.

Wir wünschen, daß die Mühe, die dieses Jahrbuch erforderte, durch ernste Beachtung und Würdigung des Unternehmens ihren Dank empfängt. Sch.

Neue Schule – landesverbundene Jugend. 84 S. Zum Preise von 0.10 M zu beziehen durch die Hamburger Schulausstellung, Spitalstraße 6.

Ein Ausstellungsführer durch die gleichnamige Sonderschau, die in Gemeinschaftsarbeit der Landesunterrichtsbehörde, des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, der NS-Volkswohlfahrt und der Hitlerjugend auf dem Gebiete sozialer und hygienischer Schuljugendarbeit im Gau Hamburg entstanden ist. Insbesondere werden die Klassenreisen und die Schulheimaufenthalte dargestellt. Den aufklärenden Berichten mit ihren statistischen Aufstellungen sind unterhaltende Beiträge angefügt. Das gefällige Schriftchen hat über seinen zeitlichen Zweck hinaus weitere Bedeutung. Es wäre u. a. auch in den Büchereien der HJ. recht wohl am Platze. Sch.

Murr, Erich, Sippenkunde, Gedanken und Lehren zum Aufbau einer Wissenschaft von der Blutsgemeinschaft. G. Fischer. Jena 1936. 136 S. Brosch. 6.—M.

„Ich habe lange gezögert, mich an eine größere Gemeinde zu wenden, weil ich glaubte, es gäbe Berufenere dazu. Nunmehr scheint es mir hoch an der Zeit, daß die vielen Erkenntnisse und Bestrebungen, die sich um Blutsgemeinschaft oder Sippe drehen, eine geistige Heimat erhalten, in der sie nicht nur geborgen und allgemein zugänglich sind, sondern auch weiter vertieft und gefördert werden können zum Heil des ganzen Volkes. Es gibt noch keine selbständige, einheitliche und allgemeine Wissenschaft von der Blutsgemeinschaft, soviel auch schon im einzelnen Fleiß aufgewendet wurde. Aber Wissenschaft ist nicht nur fleißiges Forschen und Sammeln zur eigenen Befriedigung, sondern auch einheitliche und umfassende Planung sowie fruchtbringende Ordnung und Darstellung . . ." Mit diesen Worten charakterisiert der Verf. die Tendenz seiner Schrift. Mit kritischer Sichtung früherer Versuche, auf dem Wege über Familienkunde und Genealogie zu einer Wissenschaft vom Zusammenhang der Blutsverwandten zu gelangen, beginnt das Buch. In der Kennzeichnung der „künftigen Beschaffenheit unserer Wissenschaft" findet es sein inhaltliches Kernstück, und mit abschließenden Bemerkungen über die Bedeutung der Sippenkunde schließt es. Überall aus gründlicher Kenntnis der Literatur schöpfend, trotzdem eigenwüchsig und selbständig in Ansatz und Durchführung, dürfte Murrs Buch in der Tat geeignet sein, einer zukünftigen Wissenschaft von der Blutsgemeinschaft Boden zu bereiten. Wir empfehlen die Schrift nachdrücklich allen, die sich mit Familienforschung im erweiterten Rahmen und mit Sippenkunde nicht nur praktisch beschäftigen wollen. —h.

Allers, Rudolf, Temperament und Charakter. Fragen der Selbsterziehung. München 1935. Verlag „Ars sacra" Josef Müller. 110 S. 1.80 M., geb. M. 2.80.

Das Buch ist für den Gebrauch gläubiger Katholiken geschrieben. Es behandelt in volkstümlicher Weise die verschiedenen Aufgaben und Schwierigkeiten der Selbsterziehung, so wie sie sich von kirchlicher Sicht aus darstellen. Die tragende Substanz der Schrift ergibt sich aus der theologischen Grundhaltung, die Erfahrungen des Arztes werden in eine kirchlich-seelsorgerliche Sprache gekleidet. Wissenschaftliche Forschungsabsichten sind nirgends zu erkennen.

Darmstadt. H. W. Ziegler.

* * *

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64
Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1 (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1
(I. v. W. G.) Pl. 4.

Abrisse der Psychologie

Gebunden je M. 1.80

Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie Von Professor Dr. R. Müller-Freienfels. 11.—15. Tausend. 139 Seiten

„Verfasser kennzeichnet die heutigen psychologischen Schulen und berücksichtigt auch die ausländische Forschung. Die Tendenz des Buches ist, zu zeigen, daß jede dieser Richtungen ihre eigne Aufgabe hat und jede es vermag, das Gesamtgebiet zu bereichern." Sächsische Schulzeitung

Einführung in die Psychologie Von Professor Dr. A. Dyroff. 26.—30. Tausend. 142 Seiten

„Eine populäre Darstellung der Psychologie. Sie erfüllt ihren Zweck in der vorzüglichsten Weise, sowohl durch ihre Klarheit, als auch besonders durch den fesselnden Vortrag." Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie

Einführung in die experimentelle Psychologie Von Prof. Dr. R. Pauli. 144 Seiten mit Abbildungen

„Wir wüßten kaum ein Büchlein zu nennen, das bei bescheidenstem Umfang mit so viel Klarheit, solchem didaktischen Geschick und aus so viel eigenster Erfahrung über Gegenstand und Methode der Psychologie spricht." Münchner Medizinische Wochenschrift

Angewandte Psychologie Von Professor Dr. phil. et med. A. Wreschner. 158 Seiten

„Verfasser versteht es vortrefflich, die unübersehbare Fülle von Methoden, Ergebnissen und Möglichkeiten zusammenfassend darzustellen. Das gesamte Gebiet der angewandten Psychologie kommt in diesem Buche zu seinem Recht." Philosophie, Psychologie, Pädagogik

Psychologie des Unbewußten Von Professor Dr. R. Herbertz. 135 Seiten

„Mit wissenschaftlicher Begründung werden einzelne Gebiete der neuzeitlichen Psychologie wie Traum, Suggestion, Vergessen u. a. als Möglichkeiten herausgehoben, dem Tiefsten in der Menschenseele zu begegnen. So manche Fehlleistung, eigne und fremde, wird verständlich und verliert dadurch ihre Schärfe. Das Büchlein kann wertvolle Hilfe bieten." Die höhere Schule im Freistaat Sachsen

Persönlichkeitspsychologie Von Dr. Dr. H. Prinzhorn. 123 Seiten

„Der durch verschiedene Werke bekannte Verfasser bietet hier einen knappgefaßten Aufriß seiner Persönlichkeitspsychologie. Er fußt auf den Ergebnissen der Klages'schen Forschungen und bekennt sich zu deren biozentrischen Auffassungen. Das Werkchen ist anregend und zwingt zur Auseinandersetzung." Schule und Erziehung

Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes Von Professor K. Bühler. 26.—30. Tausend. 158 Seiten mit Abbildungen

„In logischer Folge mit herzerfreuend offener Darlegung der noch strittigen oder überhaupt noch nicht genügend erforschten Gebiete gibt Verfasser eine ausgezeichnete Übersicht über die geistige Entwicklung des Kindes." Monatsschrift für Kinderheilkunde

---

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Soeben gelangt zur Ausgabe:

Veit Stoß

Der Lebensroman eines deutschen Künstlers

Von P. JOHS. ARNOLD

216 Seiten mit 8 Kunstdrucktafeln. In Leinenband M. 4.80

P. Johs. Arnold hat aus den Aufzeichnungen über den Nürnberger Meister seinen Lebensroman gestaltet, echt und kernig, wie das Schicksal ihn schmiedete. Selbstbewußt steht der Künstler vor uns, und wir werfen einen Blick in die geheimen Triebkräfte seines Schaffens, in die Regungen und Gefühle, die in seinen Werken Gestalt annahmen. Aber auch ein anderes erschließt uns das Buch mit harter Deutlichkeit: den schweren Schicksalsweg, den der gefeierte Künstler gehen mußte, als er von der Sehnsucht gepackt aus der Fremde nach Nürnberg zurückkehrte, wo nur Enttäuschungen, Kränkungen und Leiden seiner warteten, die einen Menschen von der hoheitsvollen Größe eines Veit Stoß doppelt hart trafen. Es ist der Lebensroman eines Künstlers des ausgehenden 15. Jahrhunderts, der im Kampf mit einer ihm feindlichen Umwelt zugrunde ging.

QUELLE & MEYER · VERLAG · LEIPZIG

Soeben erscheint:

Europäische Verfassungsgeschichte der Neuzeit

Von Dr. Dieter Cunz

136 Seiten. Gebunden M. 1.80

Aus eingehender Kenntnis der Entwicklung der europäischen Verfassungen und der verfassungsgeschichtlichen Literatur gibt Verfasser eine übersichtliche Darstellung der beiden großen Epochen von 1500 bis 1789 und von der Revolution bis zur Gegenwart. Das auch sprachlich mustergültige Buch wird auch dem Lehrer als Einführung in dies wichtige Teilgebiet der Geschichte willkommen sein.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

WESLEYAN

37. Jahrgang · Nr. 7/8 LEIPZIG Juli/August 1936

AUG 3 1936

INHALT

Die Erziehungsfrage der naiven Kindheit. Von Dr. G. HIRSCH in Guben .. ..

Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung. (Schluß.) Von Dr. G. HAUSMANN in Mainz .. ..

Arbeitsberuf und sozialer Beruf? Von Univ.-Prof. Dr. O. KUTZNER in Bonn

Schrifttum

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND O. KROH
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER/A. HOFFMANN UND H. VOLKELT

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
und Jugendkunde. Bezugspreis für das Halbjahr M. 6.—. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Die Zeitschrift kann durch die Post sowie alle Buchhandlungen bezogen werden. Die Annahme der Zeitschrift verpflichtet zur Zahlung des Bezugspreises. Briefe und Manuskripte sind an Professor **Otto Scheibner, Leipzig N 22,** Cöthener Str. 64, Besprechungs-Büchersendungen und dgl. an den Verlag Quelle & Meyer, Leipzig C 1, zu richten.
VERLAG QUELLE & MEYER, Leipzig C 1, Kreuzstraße 14 (Postscheck Leipzig 61617)
Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1
Nachdruck der Originalartikel nur mit Genehmigung des Verlages gestattet

Die Welt der Germanen

Herausgegeben von Studienrat Dr. G. WENZ

Nicht immer ist es möglich, aus den Quellen allein Leben, Geschichte und Kultur der germanischen Urzeit zu erarbeiten. Es wird sich vielmehr häufig als notwendig erweisen, daß die Arbeit des Lehrers und der Schüler durch einen Überblick über die vielseitigen Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung ergänzt und abgerundet wird. Diesem Zwecke dient die neue Lektüresammlung

Bisher erschienen:

Heft 1:
Nordische Seefahrer
von Studienrat Dr. G. WENZ
48 Seiten. Kartoniert M. —.80

Heft 2:
Island, das Heimatland der Sagas
von Privatdozent Dr. H. KUHN
80 Seiten. Kartoniert M. 1.—

Heft 3:
Schicksalsglauben und Heldentum
von Lektor Dr. W. MOHR
83 Seiten. Kartoniert M. 1.—

Heft 4:
Germanisches Frauentum
von Dr. IRMGARD NETTER
84 Seiten. Kartoniert M. 1.—

Heft 5:
Germanische Stämme
in Urzeit und Frühgeschichte
von KURT PASTENACI
52 Seiten. Kartoniert M. —.80

Heft 6:
Heerführer und Könige
von Dr. H. EICKE
40 Seiten. Kartoniert M. —.70

Heft 7:
Germanische Bauern
von Studienrat Dr. G. WENZ
48 Seiten. Kartoniert M. —.80

Heft 8:
Germanische Dichter und ihr Werk
von Oberstudiendirektor Dr. H. LEMCKE
80 Seiten. Kartoniert M. 1.—

Heft 9: **Germanisches Volk im Kampf**
Von Dr. H. EICKE / 48 Seiten. Kartoniert M. —.70

In Kürze erscheinen:
Lebensbilder germanischer Frauen / Germanische Kultur / Germanisches Gefolgschaftswesen / Germanisches Bauernrecht und Königsrecht / Handwerk und Kunst der Germanen

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Die Erziehungsfrage der naiven Kindheit.

Von Georg Hirsch

I.

Den bedeutsamsten Eindruck des kindlichen Wesens empfangen Eltern und Erzieher von der Tag für Tag fortschreitenden Entfaltungsbewegung ihres Kindes, in der immer neue personale Merkmale, überraschende Charakterzüge und eigentümliche Verhaltensweisen hervortreten. In ihrer Ausdeutung suchen die Eltern ihre reinste Freude, und in der Feststellung des Fortschrittes eines blühenden Menschenlebens genießen sie die glückliche Bestätigung ihres eigenen Lebenswertes, wie sie anderseits beim Stocken dieser Entfaltung die schmerzvollste Enttäuschung ihres Lebens erleiden. Für den berufenen Erzieher ist die personale Entfaltungsbewegung in ihrem allgemeinen Charakter und in ihrer individuellen Ausprägung Gegenstand seiner interpretierenden Aufmerksamkeit. Das kindlich-unschuldige Lächeln, das allmähliche Aufleuchten der geistigen und seelischen Anlagen, ebenso wie inneres Stumpfwerden und äußere Zerfahrenheit oder die Wesensverirrung des Widerstandes oder des resignierenden Sich-fallen-lassens sind ihm transparente Zeichen jener Bewegtheit, aus denen er sowohl die Notwendigkeit erzieherischer Führung, wie auch ihre besondere Formung im einzelnen Erziehungsfalle ableitet. Die Erziehungsplanung der charakterologischen Pädagogik muß diesem Entfaltungsgange der Zöglingspersönlichkeit nachgehen. Denn die ganze zeitliche Folge körperlich-geistig-seelischer Erscheinungen wird von ihr aufgefaßt als einheitlicher und wesenhafter Ausdruck eines Suchens nach dem personalen und gemeinschaftsmäßigen Lebenssinne. Der kindliche und jugendliche Mensch selbst ist von der Ahnung getragen, daß in ihm positive Fähigkeiten körperlicher, geistiger und seelischer Art liegen, die ihm die Erfüllung einer Lebensaufgabe zuweisen und die er darum im Laufe seines Lebens möglichst vollständig anzuwenden und emporzusteigern hofft. Im täglichen Umgange mit seinem Zögling kann sich der Erzieher der Eindringlichkeit dieses Suchens nach einer Lebensgestalt nicht entziehen, und ebenso kann ihm im Laufe einer erzieherischen Lebensarbeit nicht entgehen, daß hinter jenen Bestrebungen eine deutlich verfolgbare Linie mehr oder minder klar erkennbarer Richtung sichtbar wird. Sie ist naturgemäß bei jedem Kinde verschieden in ihrem Verlaufe, ihrer Periodizität der Erscheinungen und in der Lage und Zahl ihrer Höhen- und Tiefenpunkte. Die charakterologische Pädagogik spricht darum von dem Charakter ihrer Zöglinge und versteht darunter die individuelle Formbe-

stimmtheit der lebendigen personalen Entfaltungsbewegung. Ihre unzähligen Variationen und ihre Schicksalsformung in der kulturellen Gemeinschaft lassen indessen bei den Menschen unserer Rasse und unseres Kulturaktes gewisse Gemeinsamkeiten und Artgleichheiten zu, die es gestatten, von einer kindlichen, jugendlichen, von einer Gemeinschafts- und Volksentfaltung zu sprechen und Veranlassung geben, die Charakterisierung einer allgemeineren personalen Linie zu versuchen. Das Bedürfnis dazu ist gerade bei dem Erzieher unserer Zeit besonders dringend; denn die Fragen der menschlichen, volklichen und Gemeinschaftserziehung, die unser politisches Schicksal gegenwärtig stellt, müssen gelöst werden. Die Kollektiverziehung, die mehr will, als kollektive Schulung, ist überhaupt nur möglich, wenn in der Gesamtheit aller personalen Entfaltungen der Volks- bzw. der Gemeinschaftsglieder Artgleichheiten und seelische Übereinstimmungen, Richtungen gleichen Sinnes und harmonische Zusammenklänge der personalen Strebungen vorhanden sind. Vergleichen wir den Werdeprozeß der Persönlichkeit mit einem Flußlaufe, so müssen sich in ihm gleichlaufende Lebensströmungen feststellen lassen, die immer wieder — wenn auch jedesmal in anderer Form — bei allen Artgleichen auftauchen und ihnen die Ahnung ihrer Zusammengehörigkeit vermitteln. Die Strömungen werden anfangs in ihrer Wollenskraft mäßig, in der Deutlichkeit ihrer Ziele dunkel erscheinen, aber dafür in ihrer Intensität und Urwüchsigkeit, in ihrer Aufwühlbarkeit und Tiefe die werdende Persönlichkeit ganz darstellen und so in einer gesunden Haltung naturhafter Einheitlichkeit und Ungebrochenheit ihren Ausdruck finden. Erst im weiteren Fortgange der personalen Entwicklung bemerkt der Erzieher geistige und seelische Strömungen mit Funktionen höherer Art, die das Bild der Persönlichkeit verwickelter machen und neben dem Reichtum ihrer Wirkungsmöglichkeiten auch die Gefahren der Kraftverirrungen und der unechten Gesamthaltungen in sich bergen. Mit ihnen wird darum auch der Kampf um die Bemeisterung des Persönlichkeitsschicksals einsetzen; es wird die Sorge auftauchen, daß diese Strömungen sich zur einheitlichen Persönlichkeit formieren und eine wesentliche Aktivität entfalten. Denn sie sind nicht als vorübergehende Phasen aufzufassen, die etwa im Kindesalter vorhanden sind, um dann beim Jugendlichen zu verschwinden. Der Erzieher findet unter den neuen Wassern des Persönlichkeitsflusses auch die alten wieder; nicht zu allen Zeiten gleich deutlich und mit der alten Klarheit, aber doch unter der Fülle neuer Strebungen plötzlich wieder auftauchend und aufleuchtend. Der frühere Mensch der Naturhaftigkeit und Naivität erscheint wieder in der Persönlichkeit, die ihre Möglichkeiten an Klarheit und Kühnheit des Denkens, an Weite und Tiefe der seelischen Schau, an echter Hingabe ihres Werkes für die Gemeinschaft verwirklicht hat. Auch in dem Weisen liegt naive Kindhaftigkeit, und in der Art, wie er sein naturhaftes Lebendigsein zu einer Weisheitshaltung formt, liegt die Quelle der Ehrfurcht, die wir ihm entgegenbringen. Ja, wir halten den für einen höchsten Typus, der in der notwendigen

Einseitigkeit seines Werkes — sei es als Heiliger oder Held, als Philosoph oder Staatsmann, als Techniker oder Wirtschaftler — seine charakteristische Kindlichkeit, Jugendlichkeit und Mannheit in sein Schaffen hineinwebt und sie von da aus in der Sachlichkeitswelt mitsprechen läßt. Hier haben wir dann auch den echten Menschen ohne Verbogenheit, ohne Vertrocknung und ohne Zerspaltung, den der Erzieher als Frucht seiner Bemühungen in das schaffende Leben der Kulturgemeinschaft entlassen will: die königliche Reihe der Wissenschaftler und Künstler, der Kaufleute und Baumeister, der Philosophen und Staatsmänner, wie der schlichten Männer und Frauen eines ehrlich-harten Arbeitslebens. Zugleich sind diese Lebensströmungen — um mit dieser Bezeichnung das Bild des Flusses beizubehalten — nicht Wertungsstufen, die eine aufsteigende Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung beanspruchen dürften. Der personale Wahlwille muß sich auf dem sachlichen Kulturfelde leider frühzeitig und zumeist auch endgültig wertend entscheiden: mehr als 90 % der Kinder unseres Volkes haben diese Lebenswahl schon in ihrem 14. Lebensjahre auszuführen. Was der Erzieher zu verhüten hat, ist die einseitige Entfaltung der bloßen, für das Kulturschaffen notwendigen technischen und geistigen Fähigkeiten unter gleichzeitiger Verkümmerung des übrigen Menschen. Die praktische Erziehung der Vergangenheit hat — trotz der Mahnungen ihrer großen pädagogischen Führer — das Körperliche und oft auch das Seelische vernachlässigt, die Verstandesseite aber überbetont und so Menschen erzogen, die zu einer Teiläußerung des Lebens fähig waren, ohne von dieser Teiläußerung her den Persönlichkeitsprozeß in seiner Ganzheit auffangen und dirigieren zu können. Der Erzieher kann aber den Nur-Arbeiter, den Nur-Wissenschaftler oder den Nur-Künstler von sich aus nicht wollen, und zwar um der schaffenden Kulturgemeinschaft selbst willen. Die die Persönlichkeit beherrschenden Strömungen machen sich kraft ihrer anlagemäßigen Intensität sowieso geltend und werden zum richtigen Zeitpunkt auch ihre Förderung erfahren: Erziehung aber trifft auf eine Totalität, die nicht dem Tage verfallen ist, sondern sie — gemäß dem Platonischen Gesetze des ewigen Maßes — meistern kann. Auch der Erzieher vermag, nach dem Worte Heraklits, der Seelen Grenzen nicht auszufinden und ob er jegliche Straße abschritte, so tiefen Grund hat sie. Aber er kann auch die Wasser des Stromes nicht versanden lassen, um mit seinem Zögling in der Flachheit des einseitigen Menschen zu stranden. Die Kulturgemeinschaft muß den Spezialarbeiter und mit ihm die besondere Leistung auf einem besonderen Gebiete höher werten, in der Erziehung ist eine Wertung der Leistung nur sekundär möglich. Primär gilt ihr der Einsatz der gesamten Persönlichkeit: wie sich der Zögling müht und mit welcher Hingabe er die ihm verliehenen Gaben des Körpers, des Geistes und der Seele einsetzt: dies ist ihr das wesentliche Kriterium für die Wertung des Zöglings. Ein solcher totaler Einsatz schafft dem Zögling auch mit Sicherheit die Wirkungsmöglichkeit in der Kulturgemeinschaft seiner Zeit, insofern

er in der Lage ist, an ihrem Leben Anteil zu nehmen und in ihr seinen Angriffspunkt zur Mitarbeit an dem Kulturakt zu erspähen. In seine Vergangenheit zurückschauend, sieht er den Fluß seines Lebens sich ständig vertiefen, in seiner Wirkungskraft sich verbreitern und in seiner Einheit sich selber zusammenstraffen. Nicht die einzelnen körperlichen, geistigen oder seelischen Tatsachen sind darin maßgebend — wenn wir auch ihre aufbauende oder zerstörende Wirkung zu beachten haben —, sondern der innere Wert der Zöglingspersönlichkeit liegt in der fortwährenden Geschlossenheit ihres Charakters zu jedem Zeitpunkte und der daraus sichtbar werdenden Haltung. Hans Künkel[1] spricht einmal von biologischen Epochen als den großen Abschnitten des Reifungsprozesses der Menschenseele. Wir möchten sie nicht als nur biologisch im engeren Sinne bezeichnen, insbesondere nachdem Charlotte Bühler[2] überzeugend nachgewiesen hat, daß die allgemeine biologische Lebenskurve sich weder mit dem Erlebnisverlauf noch mit den Werkphasen deckt, vielmehr eine sehr deutliche Retardation um so stärker zu bemerken ist, je mehr psychische Faktoren eine Rolle spielen. Die gesamte Persönlichkeit als die Vieleinheit körperlicher, geistiger und seelischer Lebensäußerungen umfassend, kann der Erzieher die personalen Lebensströmungen nur als schicksalbestimmende Faktoren sehen, deren Auftreten herbeizuführen an sich nicht in seiner Macht liegt, deren ungestörte und möglichst zur individuellen und artgemäßen Vollendung führende Entfaltung er aber leiten kann. Gegenüber dem inneren Entzweitsein des nur körperlichen, nur geistigen oder nur seelisch-mystischen Menschen muß dem Zögling im Erziehungsraum die Chance gelassen werden, mit sich selber eins zu sein, ganz gleich, welche Lebensströmungen im Laufe seiner kindlich-jugendlichen Entfaltung in ihm vorherrschend werden (um so mehr als unter ihnen auch solche nicht fehlen, die tragischerweise ihr Leben in ihrer Jugend erschöpfen).

Nach diesen Vorbemerkungen, die in den Grundsätzen gipfeln, daß in dem menschlichen Werdeprozesse nichts verloren geht und alles in jedem Zeitpunkte zu einer ständig sich vertiefenden Einheit zusammengefaßt wird, mag nun der charakterologische allgemeine Entfaltungsgang angedeutet werden. Der Erzieher kann ihn wiederum aus seiner erzieherischen Erfahrung charakterisierend gewinnen. Erfahren aber wird unser Zögling von uns in einer naiven, einer geistigen, einer ekstatischen und einer Hingabehaltung,[3] und zwar so, daß wir die hinter ihnen stehenden Strömungen zwar nacheinander, als irgendwie vorherrschend bemerken, ohne doch Spuren der vergangenen oder nachfolgenden in jeder von ihnen übersehen zu können. Wenn wir also im folgenden von der naiven Haltung der werdenden Persönlichkeit sprechen, so sehen wir Kinder und Jugendliche vor uns, aus deren Haltung

[1] Zur Morphologie der Lebensalter. Zeitschrift für Menschenkunde. VIII. S. 31.
[2] Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig 1933. S. 230.
[3] G. Hirsch, Der Begriff der Methode in der charakterologischen Pädagogik. Zeitschrift für päd. Psychologie 1933. S. 410.

sichtbar wird, daß die Harmonie ihres Innenlebens vornehmlich auf dem „nativen" Faktor, auf ihrer Natürlichkeit, ihrer Simplizität, ihrer Einfalt beruht. Aber auch dann, wenn die Natur selbst sich am reinsten in den Äußerungen des Kindes auszustrahlen scheint, entgehen dem Erzieher nicht die frühzeitigen Regungen der geistigen, ekstatischen und sozialen Lebensströmungen, die durch die kindliche Natürlichkeit, wenn auch noch undeutlich und mit geringerem Einfluß auf die Gesamthaltung, hindurchleuchten. Die schulische Orientierung unserer gesamten öffentlichen Erziehung hat leider — wiederum entgegen den Mahnungen unserer großen klassischen Erzieher — weniger intensiv an die charakterlichen Grundhaltungen angeknüpft, als unter dem Zwange der Kulturforderungen sich pädagogischer Verfrühungen schuldig gemacht und jene Haltungsspuren vorzeitig zu entwickeln versucht. Die alte Neigung des 18. Jahrhunderts, im Kinde den kleinen Erwachsenen zu sehen, ist auf dem Gebiete der Erziehung leider auch heute noch nicht ausgestorben, und schon daraus läßt sich die Notwendigkeit herleiten, das Werden des Menschen wieder in seiner klaren Schlichtheit und der dieser entsprechenden Ausdrucksgewalt zu sehen. Die Menge der Zöglinge, die in den Bannkreis unserer Erziehung tritt, ist glücklicherweise viel einfacher und durchsichtiger konstruiert, als wir es unter der Nötigung der Kulturforderungen glauben wollen. Es gibt da sehr viel ursprüngliche Wahrhaftigkeit im Sich-geben, eine deutliche und einfache Stilnotwendigkeit des personalen Seins, deren Nichtbeachtung den wirklichen Selbstanfang und den langsameren oder schnelleren Aufstieg zur Selbstreife stört und jeden schöpferischen Willen — über den der einfache Mensch immer verfügt — unheilbar verletzt. Gerade dieser Wille aber ist das kostbarste Gut, welches die Kulturgemeinschaft von dem einzelnen in seiner Reife fordern muß, wenn sie den Kulturakt fortführen will. Die erzieherische Erfahrung bestätigt auch, daß derjenige sich am besten schaffend in die Gemeinschaft aus Selbstgehorsam einordnet, der etwas Positives, aus ihm Geborenes mitzubringen hat. Der Nullmensch beugt sich wohl leichter, aber er begehrt auch leichter auf und gibt seinem Hange zum Ausweichen nur zu leicht nach, da er nichts zu verlieren hat und eigene Verantwortlichkeit nicht kennt. Aus diesen Gründen kommt der Erzieher dazu, für den Erziehungsraum die Sicht von der werdenden Persönlichkeit aus zu ihrer ungebrochenen, schöpferischen und wahrhaft heldischen Tat festzuhalten, und um so deutlicher, je mehr er von dem Verstehen des Kulturaktes seiner Zeit und seiner Kulturgemeinschaft erfüllt ist. Das Rätsel über die Quelle der personalen Aktivität darf zum mindesten den Erzieher nicht verführen, sie überhaupt zu leugnen und ihren Stil zu verkennen. Jedenfalls wird die Kulturgemeinschaft, in deren Auftrag der Erzieher erzieht, die Aktivität ihres zukünftigen Mitgliedes unter der Voraussetzung einer inneren Wahrhaftigkeit beanspruchen, aus der allein die unzerstörbare Kraft des schaffenden Menschen quellen kann. Damit erfährt auch die er-

zieherische Frage der naiven Persönlichkeitshaltung ihre Zuständigkeit im Erziehungsraume. Beschäftigt sie sich doch mit der Lebensströmung, die zwar nicht die Wesensmitte der reifen Personalität bedeutet, wohl aber die volle Ungekünsteltheit des Naturwirkens im Menschen zum Ausdruck kommen läßt. Indem der Erzieher der naiven Haltung seines Zöglings zuerst seine Aufmerksamkeit widmet, gewöhnt er sich daran, ihn so zu sehen, wie ihn die Natur und ihre Faktoren — die unsere Zeit nun als rassische, erbbiologische, blutmäßige Anlagen, also mit naturwissenschaftlichen Begriffen bezeichnet hat — ihn in seine Hand geben, statt ihn nur vom reifen Menschen und seiner Kulturleistung aus zu beurteilen.

II.

Wenn wir den Charakter als die individuelle Formbestimmtheit der personalen Entfaltungsbewegung unseres Zöglings begreifen, so ist die Haltung im charakterologischen Sinne der wahrnehmbare Ausdruck, das erscheinende Ergebnis dieses personalen Lebens. In seiner engeren Bedeutung bezieht sich der Begriff auf die körperliche Haltung. Aber schon wenn von der Haltung des tapferen Soldaten, des durchtrainierten Sportsmannes oder auch der schlichten, „echt" weiblichen Haltung gesprochen wird, ist damit mehr gemeint als die rein äußere Erscheinung. Da sich jede Kulturperiode bemüht hat, ideale Vorbilder männlicher oder weiblicher Haltung zu entwickeln, sie in der Kunst darzustellen und zu einer geltenden gesellschaftlichen Forderung zu erheben, so geht schon daraus hervor, daß hier der Begriff Haltung einen anthropologischen Kulturinhalt mit umschließt. Die Kulturgemeinschaft will offenbar, daß die individuale Haltung ihrer Zeit und der Eigenart ihres Kulturschaffens entspreche und daß zwischen der individuellen und dieser „typischen" Haltung kein klaffender Unterschied bestehe. Durch Kleidung und gesellschaftliche Formen erhebt sich die „Mode" zur mitbestimmenden Herrscherin der Haltung, zuweilen so stark, daß unter der kulturellen Haltung die natürliche verloren geht oder doch überdeckt wird. Inmitten solcher Übersteigerungen erwacht dann die innere Mahnstimme, um für das naturgegebene Idealbild des Körpers und seinen geistig-seelischen Ausdruck zu sprechen. Die ungeheure Wirkung des Rousseauschen Naturevangeliums in der Ausgangszeit des Rokoko erklärt sich aus der Erkenntnis, daß letzten Endes nur die Kultur sich als echt erweist, welche die Natur selbst auf einer höheren Stufe der Entwicklung darstellt. Über den kulturellen Sinngehalt hinaus umfaßt der Begriff der Haltung dann auch den geistigen Inhalt, den der einzelne Mensch in sich trägt oder entbehrt. Der Zauber einer sicheren geistigen Haltung, die den Dingen und Verhältnissen der Kulturwelt mit ruhiger Festigkeit und Überlegenheit gegenübertritt und die aus einem tiefen Wissen heraus ihre Entscheidungen trifft, hat noch selten in seiner Wirkung auf die Umwelt versagt. Wo wir darum von Haltung sprechen, erwarten wir eine geistige For-

mung individueller Prägung, die zu einer wesenseigenen Gestalt aus personaler Schöpferkraft strebt. So enthält die Haltung des wissenschaftlichen Wahrheitssuchers die Vorstellung der geistigen Unbestechlichkeit und Sachlichkeit, eines unbedingten Einsatzes für die Erkenntnis und ihre Geltung und die Übernahme der Verantwortung für ihre Verwirklichung. Hier liegt hinter der Haltung eine unbekümmerte personale Wahrhaftigkeit, die das Wissen von ihrem Ziele in sich schließt. Echte Haltung hat niemals ein Mensch, der — wie Kierkegaard einmal von sich sagt — sich falsch konstruiert hat und dessen Leben auf eine vielfache Weise mißlungen ist. Sie beruht aber auf dem Zusammenklingen der Handlungen, des Sichgebens und der geistig-seelischen Äußerungen mit dem wesentlichen Charakter des Menschen. Darum strahlt Haltung auch immer eine tiefe soziale, erzieherische Wirkung aus. Sie bringt in das Gemeinschaftsleben eine feste Zielhaftigkeit und schenkt ihr damit den Sinn ihres Daseins, wie sie anderseits die Schwachen und Schwankenden stärkt, die Gesinnungslosen beschämt und alles Lebenshemmende und Lebensvernichtende überwindet. Haltung geht immer aus dem personalen Kraftvorrat hervor, welcher der Gemeinschaft zur Verfügung gestellt werden kann. Ihn möglichst im Kampfe um den Kulturakt ungebrochen zu bewahren, ist sowohl Pflicht der Gemeinschaft, wie Aufgabe des einzelnen. Es wird immer tiefste Sorge der Gruppe sein, ihren Gliedern eine kraftvolle, im seelischen Sinne kämpferische Haltung zu ermöglichen. Die Gegenwart will eine Haltung der Ehre und der Treue; sie ist nur dann eine reale Haltung, wenn sie aus personaler Wahrhaftigkeit erwächst. Wenn wir also von Haltung sprechen, so liegt darin die universale wie die individuale Aufgabe, den Raum und in ihm die Atmosphäre zu schaffen, in der sich der Zögling und der reife Mensch ohne Verbiegungen und Resignationen entfalten kann. In diesem Sinne ist Haltung die Synthesis zwischen der Freiheit der individualen und der Bahn der Gemeinschaftsbewegung. Sie ist Ausdruck des gefundenen Wertmaßstabes und seiner unerschütterlichen Sicherheit für Wirken und Leben. Sie ist re-alitas, aber nicht als Ding-lichkeit, sondern als Wirklichkeit im Kulturakt unserer Zeit und unserer volklichen Kulturgemeinschaft.

Es unterliegt demnach der erzieherischen Verantwortlichkeit, dem Zögling seine Wirklichkeit so zu formen, daß sie Wirkung für die Gemeinschaft der Schaffenden werden kann. Dies gilt insbesondere für die naive Haltung, als dem Ausdrucke derjenigen Lebensströmung, die den Menschen in seiner Kindheit und Jugend fast vollständig beherrscht, um dann unter dem Einflusse des Kulturlebens allmählich in die verborgeneren Tiefen der Persönlichkeit unterzutauchen. Sie umschließt zeitlich jene glückliche Kindheit, in der dem Zögling im Zusammensein mit Menschen und Dingen die ersten Bedeutungen und Gleichnisse aufsteigen und er in völligem Gelöstsein seine spielenden Gestaltungen an primitiven Materialien beginnt. Er wirft hier den ersten Blick in die Fülle des Machen-könnens und in jenen unendlich freien

Raum kommenden Schaffen-dürfens, der noch durch keine Schwierigkeiten verbaut ist. Mit offenen Augen und in vertrauender Sicherheit schreitet er durch diesen wahrhaft lebendigen Raum, der zudem von dem Glanze gütigen Entgegenkommens und echter Eltern- und Erzieherfreude durchflutet wird. Und so kann sich in diesem „nativen" Raume das pädagogische Sehen und Handeln ganz an den „offenen" Menschen heften, um ihren Sinn für die kindliche Persönlichkeit zu erahnen und ihre Natürlichkeit, Einfachheit und Einfältigkeit für das künftige Schaffen in Rechnung zu stellen. Hans Künkel spricht einmal von dem Weg des Ja, den das Lebensschicksal des Menschen geführt werden müsse: die naive Haltung des kindlichen und jugendlichen Menschen gibt dem Erzieher die positiven Momente personalen Seins vertrauensvoll in seine Hände; es liegt wesentlich an ihm, daß sie für das fernere Leben seines Zöglings wirksam werden.

Der Begriff des Naiven umschließt die Züge der Natürlichkeit und Naturgemäßheit. So ist die naive Haltung des Menschen deutlicher als andere Haltungen späterer Zeit äußerlich und im Gesichtsausdrucke erkennbar. Sie drückt sich vornehmlich in der freien und ungezwungenen Körperhaltung aus. Dem naiven Menschen sind die Schwierigkeiten der Raumbeherrschung noch nicht aufgegangen, ebensowenig wie er irgendwelche sachlichen Ziele in diesem Raume verfolgt. Er sieht auch den Raum nicht perspektivisch, sondern spiegelnd, den Beschauer selbst wiedergebend, immer wieder nach neuen Bildern seiner selbst suchend. Darum ist die kindliche Bewegung im Raume auch traumhaft und unsicher. An jedem Orte muß das Kind sich von neuem zurechtfinden, die Weite und Tiefe des Raumes in Beziehung zu sich von neuem ermessen, ehe es in ihm vertraut wird. Dabei ist der Wunsch nach Raumsicherheit im Kinde außerordentlich stark, und wo sich in Hof, Haus und Garten noch ein abliegendes Fleckchen findet, treiben Neugier und kindliche Abenteuerlust zu der Suche nach einer neuartigen Situation im Raume, die es möglichst für sich genießen möchte. Die herrliche Freiheit des zwecklosen Umherschweifens — von dem Eichendorffs Leben eines Taugenichts so romantisch-genießend getragen wird — verbindet sich mit dem intimen Gefühl des unbehelligten Fürsichseins zum glückseligen Traum des Unternehmenwollens. Dem unbestimmten Planen braucht die Ausführung nur in der Phantasie zu folgen, und so können sich die Bewegungen des kindlichen Körpers ganz intuitiv-phantastisch vollziehen, indem man sich selber mit Vergnügen zuschaut. Solche weichen Bewegungslinien drücken sich auch auf dem Gesicht des naiven Menschen aus. Rudolf Kassner[1] sieht einmal eine Bäuerin aus Schwaben, mit der er zusammen im Zuge fuhr: „Eine junge Mutter, ihr erstes Kind, dreijährig, neben sich auf der Bank. Sooft sie den vollen roten Mund mit den schon ein wenig schadhaften Zähnen öffnet, um etwas zu sagen oder nur um zu lachen, ist das schöne Gesicht wie mit Jugend, Leben, Unschuld übergossen; es ist, als stürzte die Jugend aus allen

[1] Physiognomik S. 66.

Öffnungen und Poren des Gesichts und der Haut heraus; die junge Mutter glich einem Schulmädel und hätte die viel ältere Schwester ihres kleinen Kindes neben sich sein können."[1] Diese strahlende Schrift der Naivität wird der Erzieher auf allen „unberührten" Gesichtern der Jugend jedesmal in seiner besonderen Ausprägung lesen können. Die noch ungeprägten Züge strömen von lachendem Vertrauen über, und wo etwa eine ängstliche Spannung dem Gelingen der Bewegung vorhergeht, folgt ein befreiendes Lachen als naive Lösung aller Rückschläge, Überraschungen und Zusammenstöße. Dafür liegt in ihnen die noch unausgesprochene Fruchtbarkeit eines beginnenden Lebens, die vollkommene Unbefangenheit und ungetrübte Gläubigkeit gegenüber dem Geschehen und sich selbst. Das Kindergesicht hat keinen offenbarenden, wohl aber eindringlich fragenden Ausdruck, der stets auf eine Antwort aus dem Raume zu warten scheint. Dazu kommt die gern eingenommene horchende Haltung des Kopfes und Körpers, die sich dem Kommenden entgegenzuneigen scheint, es in sich hineinsaugt, ohne es als eine fremde Angelegenheit, die der Verarbeitung harrt, zu empfinden. Wenn es unter den reifen Menschen so etwas wie ein übersättigtes Gesicht gibt, so ist das des naiven ewig hungrig, immer beanspruchend und unaufhörlich lauschend. Wie die kindliche Hand ständig bereit ist zu nehmen, so stolpert der naive Mensch stürmisch-unsicher in das Geschehen seiner Zeit hinein, hier und da ein sachlich vielleicht gleichgültiges Moment erhaschend, das aber in ihm selbst neue und unbekümmerte Lebendigkeit auslöst. Der naive Mensch läßt sich ansprechen, aber nicht um darauf objektiv richtig zu antworten, sondern um in die Spannung von Frage und Antwort seine vollkommene Gelöstheit hineinzusetzen. Darum läßt er seiner Mimik wie seinen Gesten mit Armen und Beinen den weitesten Spielraum. Alles Körperliche bedeutet ihm ungetrübte Lust, der er mit voller Aufrichtigkeit nachgeht, weshalb ihm Springen, Tanzen und Laufen Ausdruck reiner und deshalb harmonischer Beweglichkeit fern von jedem Schaugedanken sind und die dahinter liegende seelische Haltung widerspiegeln. Aus solcher Gelöstheit entfaltet sich allmählich jener persönliche und charakteristische Rhythmus, den der naive Mensch als ihm allein gehörig und der eigenen seelischen Artung gemäß empfindet. Natürlich liegt ihm jede bewußte Wertung seiner körperlichen Haltung in der rhythmischen Bewegung fern; die letztere ist ihm vielmehr reines Schwingen auf seiner Lebenswoge und erscheint ihm daher als einfach,

[1] Freilich fährt Kassner fort: „Sowie sie aber den Mund zumachte, die Lippen ein wenig krampfhaft aufeinanderlegend, schloß sich auch alles in ihrem Gesicht, und dieses erschien jetzt alt, sorgenvoll, und es war so, als wäre das junge, lachende Geschöpf, das eben sich noch unserem Blick darbot, verschwunden und säße eine Mutter da. Dazwischen, zwischen dem Mädchen- und dem Muttertum, nichts, keine Stufung, kein Übergang, keine Erfahrung. Es war, wie es bei Blumen ist, die sich tagsüber dem Licht öffnen und nachts schließen... Plötzlich fielen mir aber die Hände auf, die schwer, zu groß, aus- und abgearbeitet, mit geschwollen Adern im Schoß lagen. Jetzt wußte ich, daß diese Hände die Zwischenstufen, die Erfahrung, die Ordnung, den Weg bedeuteten von einem zum andern . . ."

konfliktlos und auch in ihrer leidenschaftlichsten Form — die sie bei den naiven Naturvölkern erreicht — als befriedigende Versenkung in sich selbst. In der gesunden Bewegtheit seines Körpers erlebt sich der naive Mensch als einen entwicklungsbereiten Wert, der ihn von aller geistigen und seelischen Kompliziertheit fernhält und darum das Leben als eine freudig und leicht zu lösende Aufgabe ansehen läßt. Von dieser körperlichen Grundanschauung des naiven Menschen aus wird demgemäß der Erzieher die Frage des „körperlichen" Verkehrs mit seinem Zöglinge aufwerfen und beantworten müssen; denn die Forderung der Kulturgemeinschaft nach einer höchsten Bereitschaft aller körperlichen Leistungsfähigkeiten setzt die wesensgemäße, d. h. hier die gesundeste Gestaltung des körperlichen Zusammenseins zwischen dem naiven und dem reifen Menschen voraus.

In die ungespannte und lachende Körperhaltung des naiven Menschen hinein tönt nun auch die geistige und seelische Melodie. Sie wird hier noch ganz und gar auf dem körperlichen Instrumente gespielt und ist darum auch nicht von ihm abzulösen. Das Geistige zumal ist noch nicht geordnete rhythmisch gegliederte Melodie, sondern fließt gleichsam unendlich, vom Unklaren zum bestimmt Melodischen allmählich gesteigert. Der Erzieher, der mit seinen Zöglingen geistigen Verkehr sucht, findet anfangs eine völlig unreflektierte Beweglichkeit von anschaulich-gegenständlichem Charakter vor. Was ihn da „mit offenen Augen und Ohren" anstarrt, ist das unendliche Staunen, daß man selber auch ein solcher „Mann" werden könne, keinesfalls aber das Bedürfnis, etwas von ihm zu „lernen". Er ist auf dieser Stufe sicher nicht das Ideal seines Zöglings, da er mit Körper und Kopf himmelweit über ihn hinausragt und so ohne weiteres die Vorstellung überlegener Macht erregt. Der Zögling ruht dagegen in der sicheren Ungekünsteltheit des Naturwirkens in ihm, die insofern nicht ungeistig ist, als sie Erfahrungen sammelt und merkt. Es handelt sich hier nicht um eine zerstückelnde und zusammenstückende Arbeit des reflektierenden Geistes, sondern um die gleichsam naturhafte Funktion des Wissenwollens, wie denn auch die kindliche Frage nach dem Warum nichts mit logischen Begreifensweisen zu tun hat, sondern die bisher ruhende geistige Kraft in den Zustand der Betätigung überführen will. Die naive Geistigkeit ist darum sehr oft rein eidetisch, d. h. sich selbst spiegelnd in dem Gesehenen, Gehörten und Gemerkten. Wenn dem Kinde eine „schöne" Geschichte erzählt wird, so faßt es deren Inhalt gewiß nicht nur sachlich auf, sondern versetzt sich in die geschilderte Situation hinein, um wie im Wachtraum das Erlebnis eines andern für sich selbst in Beschlag zu nehmen. Mit ihm schwingt sich das Kind aus der naiven Dumpfheitssphäre allmählich in das klare Erfassen hinein, nicht ohne schon auf dieser Stufe jene ekstatische Stimmung zu empfinden, die den reifen schöpferischen Geist in voller Kraft ergreift. Solchem geistigen Bemächtigen von innen nach außen folgt auch die Sprache des naiven Menschen. Die Form der kindlichen Sätze ist weder grammatisch noch rhythmisch „richtig", aber sie

stellt „seinen" Sinnträger an die betonte Stelle und läßt die übrigen Satzteile sprachdynamisch vernachlässigt und lautlich undeutlich. Die Sprachform des naiven Menschen wird auch in späteren Altersstufen gewisse Mängel in ihrer Geschliffenheit und Bedeutungsschärfe haben, dafür aber die Lebendigkeit ihrer Darstellungsfunktion um so mehr hervorquellen lassen. Der aufmerksame Erzieher wird immer wieder — im unbefangenen Zöglingsgespräch — dem Reichtum an Empfindungslauten, den Versuchen eigener Wortbildungen und originalen Sprachwendungen begegnen, die alle von der inneren Beweglichkeit und Frische des Sprechers getragen sind. Was gesagt wird, kommt aus dem naiven Selbst und drückt ihm oft genug die Rolle des enfant terrible auf, das seine Wahrhaftigkeit allen gesellschaftlichen Rücksichten voranstellt, um dafür die Unannehmlichkeiten seines mangelnden Lageverständnisses einzutauschen. Dafür ist die Sprache des naiven Menschen von höchster Bildkraft und Anschaulichkeit, und was ihr an Logik abgeht, ersetzt sie durch die fast hellseherische Kraft, mit der sie bei sich und für andere die Motive geistigen Handelns verdeutlichen kann. Die naive Sprache ist so weniger Symbol der Gegenstände und Sachverhalte, auf die sie sich in den reiferen Stadien des begrifflichen Denkens vorzugsweise bezieht, als vielmehr Anzeichen einer lebendigen Innerlichkeit, welche die Welt noch ganz von sich aus sieht. Es liegt für den Erzieher ein eigenartiger Reiz darin, schon in den Äußerungen der kindlichen Sprachseele die Anstrengungen zur Schöpfung eigener Wörter mit seherischer Tendenz zu bemerken, aus denen das „unbegrenzte Staunen" über das fremde Geschehen und über die Erfahrung, daß man dazu Stellung nehmen kann, deutlich bemerkbar wird. Das Kind schafft sich da einen Komplex von Ausdrucks- und Äußerungsweisen, der vom Körperlichen und Seelischen aus in das Reich des Geistigen eindringt und sein mehr oder weniger deutliches schöpferisches Vermögen anzuzeigen, zuweilen auch zu führen und zu verführen beginnt. Wenn sich Mimik, Gestik und Sprache — letztere oft in gesungener Erhebung — zu einer personal wahrhaftigen Lebensäußerung vereinigen und dazu die naive Haltung des völligen Hingegebenseins hinzutritt, so gewinnt der Erzieher den für ihn unschätzbaren Tiefenblick in den Anfang eines geistigen Werdens, das schon eine künftige Eigengestalt ahnen läßt. Da tauchen diejenigen auf, die alles bis auf den Grund untersuchen und wissen und sagen möchten, neben solchen, die leicht und geschwinde über das Erfragenswürdige hinweghuschen und eine angeborene Abneigung gegen alles Nachforschen zu haben scheinen. Bei anderen vollzieht sich das geistige Erwachen des Ich mit großer Schnelligkeit und mit der Neigung, dieses kühle Wachsein als Grundtendenz einer zukünftigen Haltung anzunehmen und frühzeitig eine kritisch-zersetzende Stellung festzuhalten. Einer derartigen verirrten Naivität tritt eine andere gegenüber, die langsam, aber ohne Not den Weg der Bewußtseinssteigerung zurücklegte und der die Kampflosigkeit, die Sorge vor dem zukünftigen Mitleidenmüssen und das Geschick, allem Ungelegenem aus dem

Wege zu gehen, eingeschrieben ist. Noch andere — und dies sind offenbar die gesündesten Charaktere — kommen in das Reich des Geistigen in einem „ruckweisen Taumelgang" — um einen Ausdruck Peter Wuter Wusts[1] zu gebrauchen. Sie setzen sich selbst keinen Widerstand entgegen, sondern folgen ihrer natürlichen Hellsichtigkeit auch auf dem Gebiete der Erkenntnis, zuweilen schwerfällig und tastend in allen Entscheidungen, ungelenk in der Formfindung, aber ohne von ihrem personalen Wege, den sie intuitiv als richtig empfinden, abzuirren. Ihr Verhalten erscheint dem Erzieher dann als Ausdruck eines in ihnen wirkenden „Lebensgesetzes", das man als biologischen oder als seelischen Wurzelgrund bezeichnen mag, ohne damit eine Erklärung gewonnen zu haben. Der oberflächliche Beurteiler versteht oft nicht, warum der naive Mensch seinen so einleuchtend vorgetragenen Gedankengängen nicht folgt und warum ihm die Frage des Erfolges oder Nichterfolges auf irgendeinem Sachgebiete gänzlich gleichgültig ist. Hier liegt auch nicht Weltunerfahrenheit im Sinne eines Mangels vor, zumal die Welt von der werdenden Persönlichkeit noch nicht in Rechnung gestellt worden ist und sie darum auch nicht ihr „Opfer" werden kann. Infolge solcher Selbständigkeit der naiven Haltung gleitet alle Lehre oft an dieser Stabilität wie unwirksam ab, oder wird hinuntergeschluckt, ohne daß zunächst eine Wissenswirkung sichtbar wird. Oft genug ist der Lehrende diesen naiven Menschen gegenüber fast einflußlos und hält für Hartnäckigkeit oder Trotz, was im personalen Sinne urrichtige Befolgung der naiven Lebenslinie ist. Hier haftet das wachwerdende Ich des naiven Menschen an seinem Sehnen und Suchen, an seinem „holden Irren", und wenn es in seiner Reife zu einer in die Tiefe lotenden Geistigkeit vordringt, so ist der Grund in vielen Fällen in jener „Tumpheit", in jener Bewahrung des Ahnungsvollen der Seele zu suchen, das ihm Quellgrund seiner Geistigkeit geworden ist. Im charakterologischen Sinne wird der Erzieher das allmähliche Vordringen in das Reich des Geistigen als ein vitales Hineinschreiten bemerken, das vom geistigen Ergriffenwerden noch mehr oder weniger entfernt ist. Er selbst, der dem Zögling als geistig-reifer Mensch sein Geistigsein als menschlich bedeutsam, also nicht naiv darstellt, greift in die naive Sphäre ein, um sie nach seinem menschlich-kulturellen Suchbilde zu formen. Hier wird also die pädagogische Spannung eines geistigen Verkehrs mit Kindern sichtbar in der Gegensätzlichkeit der geistigen Aktivität, die beim Zögling aus seiner vitalen Quelle strömt, während sie der Erzieher als höchste Bewußtheit besitzt und sie auf seinen Zögling zurückwirken läßt.

Sie wird naturgemäß noch deutlicher, wenn es sich um das seelische Gegenüberstehen des naiven und des reifen Menschen handelt. Der seelische Bezirk des reifen Menschen ist durchaus intim, das naive Seelische dagegen unbegrenzt und mit dem körperlichen und geistigen Sein offen zutage liegend. An der seelischen Offenheit und Aufgeschlossenheit des naiven

[1] Naivität und Pietät. Tübingen 1925. S. 102.

Menschen liegt es, wenn sein ganzes Tun lachend oder weinend, still oder unter lauter Lebendigkeit, fröhlich oder in Versenktheit geschieht. Das Tun ist in allen diesen Fällen möglicher naiver Haltung von einer tiefen personalen Ernsthaftigkeit unterbaut, die dem reifen Menschen fern liegt und von ihm durch die sachliche Ernsthaftigkeit ersetzt wird. Gewiß ist dieses Tun — soweit es einfache Materialien formt — keine Kunst im strengen Sinne, auch wenn man mit Goethe der Überzeugung ist, daß die höchsten Kunstwerke zugleich als höchste Naturwerke vom Menschen nach wahren und natürlichen Gesetzen hervorgebracht werden. Von kindlicher Kunst zu sprechen ist insofern abwegig, als hier die Voraussetzung der geistigen und seelischen Reife, aus der das Kunstwerk im Planen und Entstehen seinen künstlerischen Gehalt gewinnt, nicht erfüllt werden kann. Auch die mehr oder weniger geschickten Nachahmungen, die das künstlerisch begabte Kind zuweilen schon frühzeitig mit der Andeutung einer eigenen Note versieht, können über die Naivität ihres Verfertigers nicht hinwegtäuschen. Es hat für den charakterologischen Erzieher auch kaum Zweck, die spielenden Betätigungen biologisch, funktional oder ästhetisch zu deuten, um die erdeuteten Quellen dann als pädagogische Zwecke anzunehmen. Der Erzieher weiß aus seinem Zusammensein mit dem Zögling, daß das reine Spiel naive Aktivität, d. h. ein — von der Kulturgemeinschaft aus gesehen — zweckfreies Tätigsein und unbefangener Ausdruck des individuellen Lebendigseins ist. Darum behält auch das gesunde Ernstverhalten späterer Reife immer etwas vom spielenden Schaffen in sich verborgen, und gerade darin mag ein wichtiges Moment der Genialität zu suchen sein. Wenn der Spielvorgang in seinem Fortschritt sich mit volklichen, sozialen, künstlerischen und zuweilen auch religiösen Motiven und Gedanken anreichert und so in die Ernstformen kultureller Arbeit hinübergleitet, wenn er — wie Hans Naumann sagen würde — gesunkenes Kulturgut sich einverleibt, so kann der Erzieher diesen naturgemäßen Vorgang nur fördernd leiten und seine Gefahren, von denen noch zu sprechen sein wird, vorsichtig ableiten. Ihm muß es darauf ankommen, in der Zeit vorherrschender Naivität das Spiel und die spielende Betätigung in der Sphäre der personalen Wahrheit zu halten, damit es personal lösend, entfaltend und befreiend wirken kann. Spiel und Beschäftigung sind durch die mit ihnen ausgelöste Dynamik die Königsmittel, durch welche das Kind sich seiner selbst, seiner nativen Anlagen, Neigungen und Geschicklichkeiten bewußt wird, durch die es sich selber kennenlernt und sein eigenes Leben, das einstmals die Quelle des kulturellen sein wird, aufbaut. In der Gestaltung eines einfachen Materials muß sich die Naivität des Geistes mit der Naivität der Gesinnung verbinden. Darum sah schon Schiller im Kinde „eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, sondern des aufgegebenen, und es ist also keineswegs die Vorstellung seiner Bedürftigkeit und seiner Schranken, es ist ganz im Gegenteil die Vorstellung seiner reinen und freien Kraft, seiner Integrität, seiner Unendlichkeit, was uns rührt".

(Über naive und sentimentalische Dichtung.) In solcher Reinheit und Freiheit nimmt es aus seinem Raume nachahmend und nachschaffend Techniken, formbare Stoffe und Formgedanken auf, um nachher mit dem von naiver Phantasie gestalteten Ergebnis unbekümmert-grausam, liebend oder zerstörend zu spielen. Wenn beim Spiel geformt, gezeichnet und oft auch zugleich „gesungen" wird, so kann der Erzieher aus derartigen kindlichen „Werken" kaum die sachlichen Elemente einer in der Kulturgemeinschaft zur Höhe gereiften, darstellenden, zeichnerischen oder musikalischen Kunst ableiten, wohl aber sind sie das lebendige Buch einer sprechenden Seele, die ihre Wirksamkeit naiverweise für die ganze Wirklichkeit hält. Die naive Erregtheit und Selbsterschütterung des Kindes in der gänzlichen Hingabe an seine Beschäftigung sind Zeichen einer fast vollkommenen Gefangenschaft, weniger durch die Sache, als in erster Linie durch das eigene Phantasie- und Gefühlsgewoge. „Im Schaffen des Kindes wird das Objektive ein Winziges, oder doch ein Geheimnis, das Subjektive eine Offenbarung für den aus diesen Sphären ausgestoßenen Erwachsenen, den Liebe und Notwendigkeit zurückziehen in dieses ferne Reich seelischen Keimens."[1] Das Haltungsmoment, alles, was aus personalem Drange geschaffen wurde, nun auch sachlich für bedeutungsvoll zu halten, pflanzt sich bekanntlich auch im reifen Menschen fort und wird mit großer Beharrlichkeit festgehalten. Die naive Haltung läßt den Menschen immer in seinem seelischen „Zuhause" bleiben, von dem aus er — wie das vergnügte Schulmeisterlein Jean Pauls — die gesamte Wirklichkeit von seinem Fensterrahmen aus betrachtet. Darum ist das naive Schaffen zugleich der beste Weg zu den wundersamsten Entdeckungen der eigenen Neigungen und Fähigkeiten, des phantasiegetragenen oder tatsächlichen Aufschwunges oder auch zu der ersten bitteren Erfahrung der Hilflosigkeit und des Unvermögens. Hier wird der Glaube an sich selbst gegründet, der hinreißende Schwung in der Bewältigung selbstgesetzter, d. h. als wesentlich erkannter Aufgaben geboren und jene seltsame Neigung des genialen Menschen wachgerufen, zu Beginn seiner schöpferischen Arbeit mit ihr, ihrem innerlich gesehenen Bilde wie mit der Eigenart des Materials sich seelisch auseinanderzusetzen und so leidenschaftlich kämpfend zu schaffen. Naive Menschen sind daher immer versonnene erregbare Naturen, deren Arbeit selten konstruktiv durchdacht ist, immer aber ein Bekenntnis im Goetheschen Sinne darstellt. Sie werden dem aufmerksamen Erzieher deutlich sagen, daß nicht so sehr der sachliche, als der personale Mißerfolg den so eindrucksempfindlichen Charakter des Kindes entscheidend lähmen kann. Der naive Wille zum Schaffen ist auch bei vorgeschrittener Vergeistigung an die gegebene Naturbasis und ihre dumpfe Triebkraft gebunden. Hier einen vorzeitigen Bruch zuzulassen, die Konsonanz einer vorstrebenden Natur und einer sich aufschwingenden Seele in der Dissonanz

[1] H. Märlin, Die plastische Darstellung der Menschengestalt beim jüngeren Schulkinde. Z. f. päd. Psych. 1932. S. 257.

des Nichtvermögens zu zerstören, müßte eine frühzeitige Verkrampfung des Arbeitswillens zur Folge haben und die starrköpfige Verweigerung des Arbeitsversuches, eine sich-fallen-lassende Resignation oder auch eine stumpfe Gleichgültigkeit gegenüber dem eigenen Werden auslösen. Der naive Mensch ist reich an absichtslosen Kräften; es bedarf einer Pädagogik des Zutrauens, sie zu aktivieren; diese aber würde nach Wegen zu suchen haben, die von unüberwindlichen Hindernissen frei sind und im Tun des Kindes zu dem vorwärtsweisenden Moment einführen. Je deutlicher aber die naive Natur von der sie umgebenden Kulturgemeinschaft bestätigt werden kann, desto fruchtbarer wird sie einstmals sein an zweckmäßigen Wirkungen, welche das Menschenleben an sich, die Gesellschaft und damit auch die Geschichte derselben von ihrem zukünftigen Mitgliede erwarten. Denn die Sozialität des naiven Menschen bezieht sich natürlicherweise vornehmlich auf diejenigen Menschen, die ihm seelisch begegnen, und setzt sich auch nur mit ihnen auseinander. Die Erziehung dieser Zeit ist demnach weder in körperlicher, geistiger noch seelischer Hinsicht eine Machtfrage, sondern eine solche des Vertrauens. Die Härte des erziehenden Willens und ein ständig bessern wollendes Mißtrauen untergraben jene „angeborene Güte, Rechtlichkeit und besonders eine Neigung zur Ehrfurcht" im erziehenden Zusammensein von vornherein. Denn die Vertrauensbereitschaft ist in ihrer Offenheit und Unbefangenheit von bezwingender Tiefe und stellt einen charakteristischen Wesenszug der Naivität dar. Indem der naive Mensch sich selber dem anderen darbringt, ihn gleichsam von Anfang an als sein Du betrachtet, äußert sich eine große Sehnsucht nach verstehender Freundschaft in naturhaft optimistischer Weise. Kinder und Jugendliche nehmen als selbstverständlich an, daß ihnen der andere in der gleichen Gemüts- und Willenslage begegnen werde; sie decken die Tiefe ihres Fühlens und die Ehrlichkeit ihres Wollens freudig auf, ohne ihre Motive zu verhehlen. Üble Erfahrungen werden dabei leicht übersehen; böse Absichten bleiben undurchschaut und jede Situation wird günstig beurteilt. Wie dem naiven Menschen aus dem tätigen Umgang mit den Dingen sein praktisches Bescheidwissen zugeflossen ist, so schöpft er aus dem Verhältnis zu dem Du und Ihr die Kraft, sein Gemeinschaftsverhältnis lebendig zu formen. Peter Wust[1] hat sehr fein darauf hingewiesen, daß aus der Pietät, die der Naive vor dem eigenen Persönlichkeitsleben empfindet, die Pietät vor den Wesensgleichen seiner Gemeinschaft entquillt. Die scheue Distanz, die der Naive zu sich selbst einnimmt und die ihn hindert, sich in seinen Handlungen zu widersprechen, ist die Urquelle der Ehrfurcht vor dem Reifen und kämpfend Gewordenen, ja vor der Mühe und Arbeit an sich. Der naive Mensch betrachtet darum die bedeutenden Persönlichkeiten seiner Zeit und Umwelt, sowie den ganzen Kreis der ihn umgebenden Schaffenden mit der Sehnsucht, ihnen einmal körperlich nahe zu sein, ihnen die Hand reichen und mit ihnen sprechen

[1] a. a. O. S. 129.

zu dürfen. Aus solcher körperlichen Nähe leitet er dann auch leicht eine seelische Gemeinsamkeit ab, und er ist geneigt, sich in Treue anzuschließen. Gerade in der Auffassung und erzieherischen Behandlung des Gemeinschaftsverhältnisses wird sich der Erzieher nicht täuschen dürfen. Wenn Wilhelm Dilthey in seiner Pädagogik den Satz festlegt, daß die Basis der Erziehung die fortschreitende Wissenschaft sei, so ist damit die Auffassung der Kulturgemeinschaft zweifellos richtig umrissen; denn in ihr waltet einmal der rationale Zug, ihr Leben und das Leben ihrer Glieder zu ordnen und mit dem ihr gemäßen Inhalt zu erfüllen; und zum andern gibt sie allen in dem großen Schatz ihrer Kulturwerke eine mögliche gemeinsame Ebene der Verständigung. Es ist also zu verstehen, wenn sie von dieser Sichtebene aus erziehend an die Jugend herantritt. Damit ist dann die Spannung zwischen dem Gemeinschaftserleben des naiven Menschen und dem kulturellen Gemeinschaftsaufbau aus historischer Besinnung und Kulturbewußtheit gegeben. Sie zu lösen, wird die Aufgabe des seelischen Verkehrs zwischen Erzieher und Zögling sein müssen. Sein erzieherisches Handeln aber kann nur da anknüpfen, wo der naive Mensch der Welt, ihren Schönheiten und ihren Gütern mit seiner frohgesunden Körperlichkeit und seiner geistig-seelischen Frische, mit schaffensfreudigen Händen und offenen Sinnen entgegenkommt, bereit, sich mit voller Seele ihrer Harmonie hinzugeben, zu schenken, wo immer geschenkt werden will und von dem goldenen Überfluß der Welt bis zur Neige zu trinken.

So wird die naive Haltung gekennzeichnet durch ihre Anfänglichkeit und reine Kindlichkeit sowohl dem körperlichen wie dem geistigen und seelischen Leben nach. Gewiß ist auch hier schon Synthesis zwischen Mensch und Menschengemeinschaft, da der Prozeß des personalen Werdens sie unaufhörlich vollzieht. Aber im wesentlichen ist sie doch in ihrem Ausdrucke und Habitus auf den eingeborenen Inhalt begrenzt, zumal der naive Mensch sich auf sein körperliches, geistiges und seelisches Eigentum stützt und von hier aus zu der Welt und ihrem Tun Stellung nimmt. In ihm ist noch wenig Erworbenes und Eingeübtes, kaum etwas von der Gemeinschaft willenhaft Übernommenes. Dieses Eigentum ist gewiß noch nicht kulturelle Substanz, aber es ist Kraftquelle und zugleich Wegrichtung, es ist potentielle personale Aufgabe, die der Erfüllung harrt und über deren Lösung noch kein Urteil gefällt werden kann. Von den Kämpfen und Konflikten der Kulturgemeinschaft her erscheint die naive Haltung daher als ein verlorenes Ideal, zu dem die Erinnerung des gereiften Menschen im Wirbel des Daseinsringens sehnsüchtig zurückflüchtet. In ihrer Potentialität gesehen, ist die naive Haltung in echtestem Sinne religiöse Ausgangshaltung; denn sie hat an sich keinen Zweck außerhalb des Lebens und will nur das reine Bild ihrer Persönlichkeit erreichen. Gerade von diesem Zustande des personalen Erfülltseins und der sachlichen Zweckfreiheit gilt das Wort Jesu: „So ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Reich Gottes hineinkommen.“ Der

wichtigste Faktor dieser Aufnahmebereitschaft ist die Freude an ihrer Körperlichkeit und gesunden Vitalität. Der naive Mensch erlebt seinen Körper als den Träger seines großen Lebensspieles, das er auf seine besondere Weise zu spielen hofft. Naive Haltung heißt deshalb auch vom Körperlichen aus, sich zu kennen und den Glauben an sich in die Wagschale künftigen Geschehens zu werfen. Sie ist eine fiktive, aber nicht unwahre Haltung: zwar hat sie den Beweis ihres Optimismus erst in der Zukunft zu bringen, aber sie schaut ehrlich und aufrichtig in die schaffende Gemeinschaft hinein. Sie ist selbstherrliche Haltung, insofern sie dem objektiven Reiche noch nicht dienstbar ist, sondern die Gaben der Sprache, der Kunst und des Denkens wie des Gemeinschaftslebens entgegennimmt und in ihre Sphären aus göttlichem Recht hineingreift. Naive Haltung ist freche und verzagte Haltung zugleich — frech da, wo sie ihr Recht zur Initiative fordert, verzagt da, wo die Welt mit dem System ihrer Kulturergebnisse ihr übermächtig entgegentritt. Die Zeit der Naivität ist „die Zeit, in der wir anfangen, die Heimlichkeit mit uns zu lernen, um uns unfruchtbare Auseinandersetzungen zu ersparen, in der wir Zusammenrottungen mit Minderwertigen schätzen als Demonstration gegen die Überwertigen, an deren wirklichen Überwert wir gerechte Zweifel haben, die Zeit, in der wir zähe und ungeschickt, verdrossen und begeistert und ewig danebenhauend unsere Unabhängigkeitskämpfe führen — Kämpfe, für die wir jeden lumpigen Anlaß triumphierend aufgreifen und beinahe jeden ernsten und lebenswichtigen verfehlen oder unterschlagen. Und trotz allem geht es vorwärts, weil die Natur für uns ist".[1] Naive Haltung ist Haltung ohne sichtbare Grenzen. „Hin und wieder behält sich der Geist des Lebens ein Exemplar vor, dem er die Vernunft schwer macht und dafür lange die Jugend erhält, in welchem er die Träume nicht zur Ruhe und das himmlische Unkraut der Phantasie hoch über den redlichen Salat des Verstandes hinausschießen läßt." Damit läßt sich dann weit in die vorliegenden Lebensgefilde hineinschauen, frei, ohne Hemmungen und voll fröhlicher Zuversicht. Und so ist naive Haltung endlich der Ausdruck der ursprünglichen, naturhaften Totalität der Persönlichkeit, die von außen noch unbestritten und in ihrem inneren Wesen noch unangegriffen ist. Darin liegt ihre Glückseligkeit am tiefsten gegründet. Ein voller, naturhafter, reiner Mensch steht so an dem Tor der Welt und begehrt Einlaß zu seiner Wirkungsstätte. Die Schwungkraft seines Körpers, seines Geistes und seiner Seele nährt sich von der geahnten Überzeugung, daß er in dieser Haltung ein schöpferischer Wert der Natur sei, den eine lebendige Kulturgemeinschaft um ihres Schaffens willen nicht wird abweisen und entbehren können.

[1] J. Schaffner, Die Jünglingsjahre des Johannes Schaffenhold.

III.

Freilich zeigte uns die Betrachtung der naiven Lebensströmung zugleich die Spannungen, die der Erzieher im Zusammensein mit seinem Zögling zu lösen hat. Sie bezogen sich auf den körperlichen, geistigen und seelischen (sozialen) Verkehr des naiven Menschen mit der Kulturgemeinschaft. Die körperliche Äußerung ist in der naiven Sphäre absichtslose, rhythmische Beschwingtheit, während sie von der Kulturgemeinschaft als höchste körperliche Leistungsfähigkeit für die Erfüllung ihrer Aufgaben beansprucht wird. Die geistige Aktivität fließt beim naiven Menschen ganz aus der vitalen Quelle, wohingegen sie in der kulturellen Arbeitsgemeinschaft zur klarsten rationalen Bewußtheit emporgesteigert wird. Endlich aber ergeben sich Spannungen auf dem seelischen Felde des Persönlichkeits- und Gemeinschaftslebens. Der naive Mensch versteht nur die „seelische" Begegnung, in der seine absichtslosen Kräfte bestätigt werden. Die Gemeinschaft der Kulturgesellung aber braucht notwendig absichterfüllte Organisation, da sie aus historischer Besinnung und Kulturbewußtheit gefordert wird und sich den einzelnen — sei es durch Überzeugung oder auch durch Zwang — unterwirft. Diese Spannungen sind unauslöschbar, solange von der Gesellschaft der reifen Menschen ein Kulturakt vollzogen wird. Daß die Macht der Kulturgemeinschaft den naiven Menschen nicht vernichtet und die Naturquelle der schöpferischen Kraft nicht ausgesogen wird, ist die nächste Angelegenheit der Erziehung. Freilich ist der Streit zwischen Natur und Kultur auch auf dem Gebiete der Erziehung nie beendet, d. h. zugunsten der einen oder anderen Seite entschieden worden. Gegenüber der „wissenschaftlichen" Pädagogik des 19. Jahrhunderts erhob Ellen Key ihren Ruf von dem Jahrhundert des Kindes, und die Gegenwart stellt der Erziehung „vom Kinde aus" das unbedingte Bestimmungsrecht der Volksgemeinschaft und ihre politisch-staatlichen Belange entgegen. Der charakterologische Erzieher muß notwendigerweise alle diese Spannungen in sich austragen; sie bilden seine Berufstragik, und in der Art, wie er sie löst, bekundet sich sein berufliches Ethos. Eben darum hat er in erster Linie zu entscheiden, ob und in welchem Grade er in seinen erzieherischen Maßnahmen, die doch zu dem schöpferischen Kulturakt führen sollen, die naive Haltung seines Zöglings schonen bzw. pflegen soll. Diese Entscheidung aber wird weitgehend von der Beantwortung der Frage abhängen, ob und inwieweit die naive Haltung für das Wirken des reifen Menschen in der Kulturgemeinschaft fruchtbar und fördernd ist. Soviel ist sicher, daß der Mensch nicht nur naiv bleiben kann, wenn er den Spannungen des Kulturlebens unserer Zeit nicht erliegen will. Die Wirkenden können den kindischen Mann nicht ertragen; sie wollen auch nicht den dahindämmernden Träumer, noch die fromme Selbstversunkenheit und den stillen Selbstgenuß des sein Leben dichtenden Phantasten. Wohl aber wollen sie aus ihrer Sachgebundenheit heraus eine „neue" Natürlichkeit und Unvoreingenommenheit. Gerade weil ihre Welt eine Welt

der überlegten Organisation und des sachlichen Denkens ist, begrüßen sie in ihrem Schaffen den noch ungebundenen, in ihr Werk hineinwachsenden Mithelfer. Zwar werden sie an dem „Grünschnabel", dem die „Erfahrung" fehlt, viel zu bemängeln, seine Großmäuligkeit zu tadeln haben und ihn hier und da in die Schranken ihrer Konvention zurückweisen. Zugleich aber werden in allen Betrieben und Verwaltungen der Mangel an „Jugend" und die eintretende Überalterung als Hemmung empfunden, als Mangel an Unternehmungsgeist und Ideenfrische, als überlanges Haften am Alten und Gewohnten, als Sättigung und Unlebendigkeit. Die Unternehmungen des Kulturakts brauchen von Zeit zu Zeit frisches Blut, das ihrem Schaffen lebendige Impulse und neue Richtungen mit verstärkter Arbeitsintensität verleiht. Dies alles ist gewiß nicht Verlangen nach reiner Naivität, aber doch dringender Wunsch nach ihrer Einschaltung in die Wirkungsmotive des Kulturakts, der der natürlichen Quelle nicht entraten kann. Der reife Mensch, der in seiner personalen Entwicklung die Werte klarer Geistigkeit, des ekstatischen Schaffens und der selbstgehorsamen Hingabeseligkeit erfahren hat, sucht in sich selbst seine naive Lebensströmung und redet sich nur zu gern ein, daß er noch in ihr wurzele und darum allem Jugendlichen auch jugendlich entgegentreten könne. Diesen Affekt des Gemüts, den gerade der Erzieher immer wieder mit seinen tiefgehenden seelischen Erschütterungen durchlebt, erfährt jeder Kulturschaffende im Fortgang seiner Arbeit und bis zur Neige seiner Lebendigkeit, und um so erschütternder, je deutlicher der Zweifel an diesem Glauben in ihm aufsteht. Glaube an seine Jugend ist aber das wesentliche Mittel, jene Spannungen zwischen der naiven und reifen Haltung aufzulösen und so zu einem tieferen Verständnis der Zusammengehörigkeit beider Welten zu kommen. Aus ihm heraus schafft oder übernimmt der Erzieher jene Formen des körperlichen, geistigen und seelischen Kulturaktes, die vielfach von der Sachwelt als Zwischenformungen des eigentlichen Schaffens von Werten angesehen werden. In den Erziehungsraum hineingestellt, sind sie das Band, das den naiven Menschen an den reifen bindet, und so die innere Synthese zwischen Jugend und Reife ermöglichen und das äußere Zusammensein von Zögling und Erzieher harmonisch gestalten. Ihnen müssen wir deshalb noch unsere Aufmerksamkeit zuwenden, um die Erziehungsfrage der naiven Kindheit in ihrem weitesten Umfange zu ermessen.

Auf dem körperlichen Gebiete hat der Kulturakt unserer Zeit den Arbeitsakt und die dazugehörigen Bewegungen des menschlichen Körpers zu höchster Feinheit, um nicht zu sagen, Raffiniertheit ausgebildet. Das Taylor-System insbesondere hat sich bemüht, diese Bewegungen genau zu messen und ihren Weg nach dem Grundsatze höchster Kraftausnutzung vorzuschreiben. Dies trifft für alle Berufe des gewerblichen und industriellen Lebens zu und gilt auch im abgeänderten Sinne für die landwirtschaftliche Arbeit. Die einseitige Zweckbewegung im Kontor, Werkstätte und

Fabrik, ihre zahllosen Wiederholungen ohne Variation, ihre erzwungene Zeitdauer und ihr ebenso vorgeschriebener Rhythmus tragen die Gefahr der körperlichen Verkümmerung in die personale Lebendigkeit hinein, in deren Folge geistige und seelische Erstarrung stehen. Ihr setzt die Erziehung die rhythmische Leibesübung entgegen, deren naive Form sie allerdings nicht von sich aus gefunden, sondern von den Anregungen der Kunst, insbesondere der Musik übernommen hat. Hier wurde der Rhythmus als vitales qualitatives Prinzip entdeckt und auf das Reich der körperlichen Bewegung übertragen. So viele Gymnastik„systeme" nun auch entstanden sein mögen, alle nehmen Bezug auf die ursprüngliche, also naive Bewegung, deren Entfesselung als Rückkehr zur Natur und damit zur natürlichen Schöpferkraft gepriesen wird. Im Erleben des ursprünglichen Körperrhythmus erwacht die innere Freude, und mit ihm die Fähigkeit, Erlebnisse in Bewegungen auszustrahlen.[1] So wird durch die rhythmische Übung und ihre Form die Totalität des Lebens ergriffen und wieder zu ihren naturgemäßen, naiven Bahnen zurückgeleitet. In demselben Sinne wird auch der Sport als „ein ernstgenommenes, wertbetontes, geregeltes und verfeinertes, typiertes „Spiel"[2] angesehen, in dem die freie Bewegung zur Gemeinsamkeit des Handelns und des ichfreien Wettbewerbs hinführt. Der Ton liegt auch hier auf dem Spiel, auf dem zwar geregelten, aber doch instinktmäßigen Verhalten, das ganz und gar den natürlichen Strebungen der menschlichen Persönlichkeit entspricht. Aus dieser Rückkehr zur „organischen" Haltung und der damit erneuerten Wertschätzung der Naivität ist es ja zu der Gegnerschaft gegen den Geist und gegen alle Rationalisierung gekommen. Die Klages'sche These, daß der Geist der Widersacher der Seele sei, verdichtet sich bei Bode[3] zu dem Satz: „In der Rationalisierung der Instinkte auf unseren Schulen — die Hochschulen eingeschlossen — liegt der letzte erfaßbare Grund für den inneren und äußeren Zusammenbruch Deutschlands." An dieser Stelle haben wir uns nicht mit dem Gegensatz des Vital-Psychischen und des Logisch-Geistigen auseinanderzusetzen; wichtig aber ist die Entdeckung des Vitalen als der Quelle, aus der „das Werden, das ewig Neugebären, das Ursprüngliche" schöpft und so für die Formung des Kulturaktes wieder wertvoll gemacht wird. Aus solcher Entdeckerfreude erwächst der Klages'sche Satz: „Den ganzen Menschen beständig durchrollend modelt sein seelischer Eigenpulsschlag jeden Zug seines Mienenspiels wie jede Bewegung seiner Finger, durchblutet den Ausdruck jeder mindesten Wallung, beprägt mit seinem Rhythmus jede Hantierung und verleiht noch den Erzeugnissen des werkelnden Töpfers, Schmiedes, Webers, Tischlers, Schusters, Maurers, Seilers eine nicht ganz zu verwischende und niemals „aufzulösende Handschrift";[4]

[1] R. Bode, Rhythmus und Körpererziehung. Jena 1925.
[2] F. Mildner, Olympia 1936. C. Diem, Wesen und Wert des Sports. S. 113.
[3] Ausdrucksgymnastik. München 1922.
[4] Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft. Leipzig 1921.

ein Satz, der auch in seiner Umkehrung gilt. Damit wird der naiven Haltung gleichsam die Neubelebung des zweckmäßig erstarrten, durch seine Sacharbeit in eine Einbahnstraße hineingezwängten und systematisierten Menschen zugewiesen. Der körperlichen und geistigen Verknöcherung, dem Mangel an befreiender Lebensfreude und nicht zuletzt der seelischen Verkümmerung in dumpfen, häßlichen Arbeitsräumen soll sie ein Ende bereiten. Körperliche Gesundheit, geistige Weite und seelische Unbefangenheit werden wieder angeschaut als die Grundquellen einer neuen Lebensform und Lebensauffassung, die dann das unumgängliche Eingespanntsein in den unaufhaltsam dahinrauschenden sachlichen Kulturprozeß ertragen läßt. Ja, auch dieser sachliche Prozeß selbst wird damit wieder an die Quellen des Lebens herangeführt, das bloße Nachschaffen und Nachahmen in die Reihe zweiter Wichtigkeit zurückgedrängt und Arbeit als Weg produktiven Schaffens empfunden. Der neue Mensch beginnt, die Arbeitsbewegung weniger auf ihre sachliche Zweckmäßigkeit und nützlichste Kürze einzustellen, als auch ihre Schönheit und inhaltliche Erfülltheit anzustreben, ebenso wie er den Wechsel von Arbeit und Erholung unter dem Gesichtspunkt „Kraft durch Freude" sieht. Im erziehenden Sinne wird so das naive Moment in die Körperlichkeit des Arbeitsmenschen der Gegenwart hineingepflanzt, um Jugend und jugendliche Haltung solange wie möglich zu bewahren und Elastizität und Gewandtheit den erhöhten Anforderungen des Kulturlebens entgegenzusetzen. Der Körper als der „Sinn" der Seele führt den Kulturmenschen zwingend zur Natur, zum Biologischen zurück; er paßt sich dem „Boden" wieder an, indem er ihn als seinen Lebensraum erkennt, ihn frohgemut durchwandert und seine Lebensform von ihm bestimmen läßt. Unsere Zeit sucht darum weniger den Menschen, als vor allem den Boden, dem er selbst und seine Volksgenossen entsprossen und dem sie in ihrem Werden verhaftet sind. Ja, erst derjenige ist ihm Volksgenosse, der mit ihm in demselben Boden wurzelt, aus ihm die Grundzüge seiner Haltung ableitet und mit seinem Blute zu verteidigen bereit ist. Alles dies aber entspringt nicht aus der Reflexion, sondern aus vitalen Instinkten und einem aus ihnen quellenden Gesamtgefühl. Der fanatische Wille zum Einssein und die Neigung, sich einer universellen „erlebten" Gesetzlichkeit — eben der des Blutes und des Bodens — unterwerfen zu wollen, stiftet nun das neue Schicksal der naturhaften Gemeinsamkeit, die im tieferen Verstehen zu allererst eine körperliche Gemeinsamkeit ist. Zweifellos muß jene körperliche Berührtheit eine universelle Dynamik des Menschen zur Folge haben, die ganz von der Gruppe der Zusammengehörigen bestimmt wird. Sehr deutlich liegt hier eine der wesentlichen Quellen der mannhaften Treue, als einer instinktiven Triebkraft, die den Menschen mit seinen Genossen des Blutes naturhaft verbindet. So sind auch die Massenveranstaltungen unserer Zeit Demonstrationen des naiven Menschen, der jene körperliche Berührung braucht, um sich der Zusammengeschlossenheit bewußt zu werden. Das

Gefühl der aus vereinigten Menschenkräften aufsteigenden Macht wird ihm bei solchen Gelegenheiten sichtbar und gewinnt die Anschaulichkeit einer Realität, der er sich erschauernd hingibt und deren Wonnen er mit allen zusammen genießt. So wird das ganze Leben des Menschen unserer Zeit mit einem Zuge ungekünstelter Körperlichkeit — mehr oder weniger deutlich bewußt — durchsetzt, als wolle man den Gefahren der Überorganisierung und des gebieterischen Zwecklebens durch die Natur begegnen.

In dem gleichen Sinne sucht auch der geistige Mensch der Gegenwart sich aus dem Machtrausch der Erkenntnis, dem er im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts fast hemmungslos erlegen war, wieder zu den tieferen und gesünderen Schichten seines Persönlichkeitsgehaltes zurückzufinden. Wir hatten schon früher[1] darauf hingewiesen, daß das wissenschaftliche Denken von der rein theoretischen und abstrakten Bahn sich allmählich, aber unaufhaltsam zu der Suche nach einem Verfahren-geistig-zu-leben umwandelte. Man will in der Gegenwart den abstrakten Verstand nicht als das eigentliche Lebensprinzip anerkennen und sich nicht mehr dem kalkulatorischen System, dem Prozesse der Vergedanklichung aller Lebensbeziehungen und ihrer Rationalisierung widerstandslos unterwerfen. Denn der Geist als bloßes Mittel der Darstellung aufgefaßt, muß notwendig zu einem rein theoretischen Verhalten des Menschen führen und den Irrtum hervorrufen, daß Geist haben bedeuten müsse, „neu in Worten zu sein" — wie Jaspers einmal sarkastisch bemerkt. Die Besinnung unserer Zeit geht darauf, geistig ergriffen zu werden, ohne sich von dem Quantum des Erkannten erdrücken zu lassen. Die Jugend der Gegenwart zeigt wenig Neigung, sich das Erkannte anzueignen und noch weniger, es zum Aussprachemittel der Jugendgruppe zu machen. Die nur logische Geistestätigkeit, die den Menschen unter starre Gesetzlichkeiten stellt und äußerliche Satzungen mit Herrenrechten ausstattet, wird als führende Lebenstätigkeit nicht mehr von ihr anerkannt. An die Stelle des theoretischen Nachdenkens ist der Glaube an die geniale, frei-heroische und darum welterschütternde Tat getreten, mit der man die Tyrannis des „Problems" zu beseitigen und den Sieg des Schaffens zu vollenden hofft. An dieser Stelle haben wir die Gefahr einer solchen Selbstentfernung von der Erkenntnis und des absoluten Einfachsehens geistiger Fragen nicht zu erörtern; die neue Lebendigkeit, die zunächst aus dem Tatverhältnis zum Geistigen herauswächst, strebt dahin, „den Geist im Leben zu lösen" (Klages), mit ihm in das Wesen der Wirklichkeit hineinzuleuchten und mit ihm die Gestaltung dieser Wirklichkeit zu wagen. „Wer möchte leugnen, — ruft Klages[2] aus —, daß Wissenschaft auch wohl lebenzerquetschender Ballast sei, wenn er mit dem bergetürmenden Schutt täglich wachsender Geschichtsüberlieferung die hoffnungslose Unwissenheit zu vergleichen wagt, in der wir uns bis zur Stunde über die treibenden Mächte des

[1] Der Begriff der Methode in der charakterologischen Pädagogik. Z. f. päd. Ps. 34. Jahrg.
[2] Der Geist als Widersacher der Seele. I. S. 125.

Völkerlebens befinden und über Sinn und Gang des Kulturvorganges!" Eine wahrhaft tiefe Besinnung — meint er — könne nicht forschen unter Ausschaltung des Erlebens, wie es der nur wissenschaftliche Geist bisher getan habe. Grade aus dem Erleben aber erwachse — gemäß den ihm innewohnenden Antriebskräften — jene fruchtbare Ausdrucksbewegung, die an sich Sprache der Seele sei. Damit wird der Gedanke des ausdruckbeseelten Tuns — als des Zwischenreiches zwischen Spiel und zweckbeherrschender Arbeit — für die Erziehung wichtig. Schon die Kunsterziehungsbewegung am Anfange des 20. Jahrhunderts hatte darauf hingewiesen, daß zum mindesten für die Welt der Kunst das produktive Schaffen auch geistiger Lebensaufbau sei und daß sie insbesondere nicht bei der denkenden Betrachtung der geschaffenen Kunstwelt stehen bleiben dürfe.[1] Von da aus ist dann der erste Mut zum Selbstsein im wesensgemäßen Ausdruck in die Erziehungswelt eingegangen, jene Abwendung vom Systematischen im Gestalten werklicher und geistiger Art, die in der Folge die gesamte Schularbeit wieder auf die „naive" Basis gestellt hat. Und wie man heute unter „Geist den Inbegriff aller inneren Akte, als deren wahrhaften Urheber und Mittelpunkt das Individuum sich erlebt", versteht, so will auch die Jugend mit jedem echten Verstehen, Begreifen, Urteilen zu einer unmittelbaren Berührung des geistigen Ich mit dem Verstandenen gelangen und so eine höchste Aktivität entfalten. Mit ihrem Tun in den Bastel- und Werkstuben, in den Singgemeinden und den Geländespielgruppen, mit der Wiedererweckung des Laienspiels und nicht zuletzt mit der neuen Liebe zur Natur und zu den alten Volkssitten und -gebräuchen bemüht sie sich, eine wesensgemäße Lebensform in eigenen Heimen aufzubauen und — nach dem Worte des Führers — flink wie die Windhunde, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl zu werden. Das bedeutet im tieferen Sinne Abwendung vom gehorsamen Lernen und von der Übernahme der elterlichen Denk- und Handlungsweise, die gänzlich im Kulturakte der Vergangenheit versponnen erscheint; das bedeutet zugleich gläubige Hinwendung zur jugendlich-naiven Haltung im Gestalten des Formmaterials und der dazu notwendigen geistigen Planung. Sie geschieht im jugendlichen Schaffenskreise viel weniger auf Grund sorg- und gewissenhafter Folgerungen, als mit dem weiten und tiefen Einsatze der schöpferischen Phantasie; und um so mehr als die jugendlichen Werke keinem sachlichen Zwecke dienen oder ihn wenigstens nicht unmittelbar zum Ziele haben. Dementsprechend hat sich schon mit dem Beginne dieses Jahrhunderts auch im Erziehungsraum die „Auflösung" des systematischen Lehrgutes sehr deutlich vollzogen.[2] Ebenso zielt der Gedanke des Gesamtunterrichts[3] in dieselbe Richtung, weshalb er auch — trotz seiner Zersplitterung — zu

[1] G. Hirsch, Ästhetik und Pädagogik. Deutsche Schule 1918.

[2] Schon 1911 schrieb Hermann Itschner eine Sprachlehre für die Kinder des Volkes, die mit der systematischen Grammatik nichts mehr zu tun hat.

[3] F. Eitze, Gesamtunterricht 1933.

einer freieren, naiv-geistigen Arbeit ein gutes Teil beigetragen hat. Aus allem Tun der gegenwärtigen Jugend aber spricht die fanatische Sehnsucht, auf jeden Fall in das geschichtliche Geschehen der Zeit mit hineingeknüpft zu sein und an dem Kulturakt maßgebend beteiligt zu werden. Hier liegt der Weg zu einem naiven Stilgefühl, vielleicht auch zu einem naiven Stil der Kulturgestaltung überhaupt. Denn die jugendliche Expression trägt eine naive Ehrlichkeit eigener Art an ihrer Stirn, auch da, wo sie sich gegenüber dem Geschaffenen und seinen Schöpfern als Frechheit gebärdet. Die reicheren Naturen der Jugend sind immer über die Hohlheit der großen Form sehr schnell hinweggekommen, um aus ihrem Innenleben die ihrer Natur eingeschriebenen Ausdrucksformen zu finden und sie zugleich an ihre lebendige Geistigkeit zu knüpfen. Wo hier die großen universalen Ideen des Religiösen, des Heldischen und der alles überschattenden Vaterlandsverpflichtung in naiven Feier- und Festformen hervortreten oder in pathetischem Schwunge und großartiger Geste ausgesprochen werden, sollten doch die Schaffenden nicht übersehen, daß dieser Haltung aus ihrer Naturbasis her gesinnungsmäßige Reinheit, charakterliche Offenheit und eine ungestörte Vertrauenseinstellung zur Werkwelt eignet. Hier kann man noch nicht von einer Rechenschaft gegenüber der kulturschaffenden Welt oder gar von einer Abrechnung mit ihr sprechen; mit der naiven Haltung hängt die Jugend noch nicht in der Welt, sondern die Welt hängt in ihr und ist in ihrer Erscheinung von ihr abhängig. Das Tun ist hier sicher ohne Lüge und Verzerrung; es gewinnt seine Berechtigung aus der Übereinstimmung zwischen dem personalen Sosein und seinem Ausdruck, also aus einer vollkommenen Konkordanz von Person und Sache heraus. Von dieser Sicht aus hat sich der liberale Konkurrenzgedanke zum naiven, fairen Wettkampfgedanken gewandelt, der nun auch im Erziehungsraume seine geistige Form sucht. Der naive Mensch will sich auch geistig nicht einer vorgefundenen Form unterwerfen, sondern zunächst seiner eigenen nachgehen. Es ist demnach natürlich, daß im naiven Erziehungsraume nicht die geistig-objektive Leistung an erster Stelle steht, sondern diejenige, die den Stempel der Ausdruckswahrheit trägt. Die Wahrhaftigkeit des Tuns, die für eine lange Zeit des Lebens die Wahrhaftigkeit der Haltung verbürgen muß, ist der charakteristische Zug jugendlich-naiver Geistigkeit. In ihr gehören demnach Aktivität, Geistigsein und Wahrhaftigkeit rein personaler Prägung zusammen. Ihr Schaffen ist ebenso naturgeplantes Spiel wie jene ungekünstelte Körperlichkeit, von der wir oben sprachen; es hat noch nichts mit der Arbeit, zu der der reife Mensch berufen ist, zu tun; aber es sorgt dafür, daß das Kind auch im geistig und werklich schaffenden Manne lebendig bleibt. Es war einer der Erziehungsirrtümer der Nachkriegszeit, die Erziehungsstätte zur Produktionsstätte machen zu wollen, d.h. die Kulturarbeit aus sachlichen Zwecken und Motiven in das Kinder- und Jugendleben vorzeitig hineinzupropfen. Der Kulturakt unserer Zeit hat es vielmehr nötig, den Schaffensakt der Jugend in seiner ganzen Naivität

für sich zu bewahren und fruchtbar werden zu lassen, zum mindesten für die Stunden der Besinnlichkeit, die auf solche Weise zu schöpferischen Pausen werden könnten. Peter Wust spricht einmal von der poietischen Herausgestaltungskraft des naiven Erkennens und der darauf beruhenden Gestaltungssicherheit des Genies. Sofern in unserem Kulturakte von dieser Kraft und ihrem Schwunge noch etwas zu spüren ist, wird naive Haltung wirksam, die sich in die Sachlichkeit des neuzeitlichen Kulturaktes hineingesenkt hat. Und wenn gerade die Gegenwart wieder die Sehnsucht nach der Ursprünglichkeit bekundet und deutlich auf allen geistigen Gebieten den Ruf „ad fontes" erhebt, so liegt darin ein Neulebendigwerden des naiven Lebensstromes vor, das neue Sichten und Ziele für den geistigen und werklichen Kulturakt der Zukunft erschließen wird.

Und damit scheint auch das Gebiet des Seelischen im Gegenwartsmenschen wieder vom Naiven aus befruchtet zu werden. An die Stelle der objektiven Verbundenheit von Geist und Welt wirft der Gegenwartsmensch seine subjektive Verbundenheit von Seele und Welt in das kulturelle Geschehen. Je verworrener Haltung und Taten der Nachkriegszeit die Wege und Richtungen des Kulturschaffens werden ließen, desto optimistischer und unbeirrter will der schaffende Mensch nun an den Wiederaufbau des Zerstörten herangehen. Ein neues Hinhorchen auf die Stimmen der Seele scheint neue Lebens- und Formungsgesetze zu gebären und damit einen fruchtbareren Lebenssinn anzukündigen. Die personale Wirksamkeit erhebt nun den Anspruch, als „die Wirklichkeit" eingeschätzt zu werden; das seelische Ausstrahlungsvermögen der Persönlichkeit auf ihre personale Umwelt, ihre Erziehungskraft auf die Haltung des werkenden Menschen und ihre mitreißende Tatkraft sind die Faktoren, mit deren Hilfe er alle Schwierigkeiten politischer, wirtschaftlicher, künstlerischer und religiöser Art zu überwinden hofft. Die Führer dieser seelischen Revolution unserer Zeit setzen — soweit sie Politiker, Wirtschaftler, Künstler und Propheten sind — die naive Originalität ihrer Handlungsfähigkeit an die Stelle objektiver Gesetze und Dogmen. Sie wollen dem „Leben" die Richtlinien ihrer Wirksamkeit ablauschen und als Menschen an die Nöte der Zeit herantreten, ohne von sachlichen Bedenken behindert zu sein. Sie verweigern einem übersteigerten Traditionalismus die Gefolgschaft und versuchen den Aufbau durch fiktive Ausmerzung des Gegebenen und Widerstrebenden. An die Stelle der überlegenden Analyse und der sorgsam-sparsamen Verwendung sachlicher Mittel setzen sie den stürmischen und rücksichtslosen Einsatz der eigenen Existenz in einem Wagnis, dessen Gelingen nicht vorausberechnet ist. Charlotte Bühler kennzeichnet einmal das wesentliche Moment des Einsatzes als „dieses kraft eigener Verfügung die Verfügung über sich aufgeben" (S. 172); für den von uns gemeinten Einsatz scheint eine eigene, bewußte Verfügung in der Mehrzahl der Fälle nicht vorzuliegen. Gefühlsmäßig, stur, aus erschütternder Begeisterung für eine innere Erleuchtung, für die Schau einer Idee und ihrer möglichen Gestaltung erfolgt der

Einsatz aus dem irrationalen Müssen heraus. Wenigstens werfen diese Männer ihre gesamte körperliche, geistige und seelische Kraft in eine einzige Ideenkonzeption und ihre Verwirklichungsform hinein, ohne einem logischen Gedankengebäude — einer Doktrin — sich zu unterwerfen. Die Überwindung der gegebenen Verhältnisse des augenblicklichen Kulturaktes, d. i. die Auslöschung aller personalen Strebungen, die zu ihrer Sicht im Widerspruch zu sein scheinen, ist der Gegenstand ihres Lebens, das sie in diesem Sinne als einen unendlichen Kampf auffassen. Von diesem totalen Einsatz ihrer selbst entscheiden sie den alten Zwiespalt zwischen „animus und anima"[1] zugunsten der anima, als dem Ichkern, der am tiefsten im Göttlichen und Kosmischen verankert ist und aus dem die schöpferischen Kräfte am lebendigsten quillen. Mit solcher Vermählung von heroischem Wollen und einer edlen Einfalt charakterisiert sich die naive Haltung, zu der die gegenwärtig schaffende Generation immer deutlicher zurückkehrt und nach Erfahrung und Kampf ihre seelische Ruhelage zu gewinnen hofft. Gewiß ist diese Naivität eine andere als die des Kindes, eben weil sie aus der Reife der Persönlichkeit wieder hervortaucht. Aber wenn sie sich den tiefsten Gesetzen der menschlichen und kosmischen Natur wieder nähert, so ist dies nur die versuchte Antwort auf die alte Frage: „Wie bewahrt sich der Mensch seine Kindheit?" Eben darum bemerken wir auf allen Schaffensgebieten die Abkehr von der nur „historischen" Form, besonders aber für die Kunst ein Suchen nach neuer Kindlichkeit und historischer Unberührtheit. Sie vor allem will wieder zurück zum „Ursprunge", zur engen Verbindung mit dem Gesamtleben, aus dem einst der künstlerische Ausdruck echter Art erwuchs. Die Sehnsucht nach einem gestalteten Leben, die — wie wir vorhin sahen — besonders bei der Jugend lebendig ist, zaubert die Lebenseinheit ursprünglicher Kultur hervor und predigt das Ideal des gemeinsamen Lebens, für das es wohl einen mannigfaltig gestalteten Ausdruck, aber keine Isolierung gibt. Demgemäß wird auch die Kunst — wie einstmals in der Romantik unter das religiös gesehene Gesamtleben — nun dem politisch erfaßten Lebensaufbau untergeordnet. Von diesem Lebensganzen und Ungeschiedenen empfängt die Kunst und alles andere Schaffen ihr Grundprinzip, und die uranfängliche Pantonomie — wie die Ästhetik der Vorkriegszeit die Zusammenschau aller Formen des Ausdruckswillens bezeichnete — bindet die Kunstformen der Rede, der Musik, des Tanzes, der Plastik und der Malerei an die höchsten und wichtigsten Augenblicke des (politisch-staatlichen) Lebens. Ebenso hatte schon Platon im Phädros und Symposion Schönheit, Liebe, Zeugung und geistige Entwicklung zusammengeschaut und immer, wenn er vom Schönen redete, das Naturschöne, die menschliche Gestalt in ihrer vollkommensten Ausbildung vor Augen gehabt. In diesem Sinne hatte Goethe von der inneren Form gesprochen: „Jede Form, auch die gefühlteste, hat etwas Unwahres, allein sie ist ein für allemal das Glas, wodurch wir die heiligen Strahlen der verbreiteten Natur an

[1] Siehe das bekannte Gedicht Paul Claudels.

das Herz des Menschen zum Feuerblick sammeln." Zurück zu der Lebensfülle und Erlebensstärke des naiv Schaffenden suchte der größte Dichter unseres Volkes sich selbst zu versenken: der freigewordene Mensch unserer Zeit, unbefriedigt von der ewig unfertigen Wahrheitswelt, wendet sich der Schöpfung einer umfassenden Form politisch-sozialer Prägung zu, bindet den gesamten Kulturakt in sie hinein und erhofft davon das Erlebnis des geschlossenen und unzerspalteten Lebens, d. h. der endlichen Erfüllung eines reinen Menschentums. Irgendwie muß auch der naive Erziehungsraum Geburtsstätte dieses Menschentums in seinen Zöglingen sein. Demgemäß wird das erziehende Geschehen einen national-sozialen Sinn in sich tragen, d. h. das naive Tun zu einem volklichen und zu einem sozial-helfenden Sinne wandeln. Der Zögling wird damit zu einem Helfer, dessen kleinste und einfachste Leistung soweit wie möglich Hilfe für kleine oder große Bedürftige sein sollte. (Daß es solche Möglichkeiten insbesondere in der Mädchenerziehung häufig genug gibt, braucht nicht besonders angeführt zu werden.) Die Erziehungsstätte gewinnt so in gewissem Grade den Charakter einer sozialen Veranstaltung, die mit den Erzogenen in enger Verbindung bleibt. Nach der volklichen Seite hin vermag die Erziehungsstätte altes und neues Volkstum zu pflegen, eine naive Art schaffender Gemeinsamkeit aufzubauen und damit auch in eine „leere" Landschaft naive Lebendigkeit auszustrahlen. Gerade in den dünn besiedelten ländlichen Bezirken mit ihrer harten und einseitig ermüdenden Arbeit kann eine lebendige Erziehungsstätte die naive Seelenhaltung wieder zum unbefangenen Ausdruck ihres schöpferischen Dranges anregen. Die innere beseelte Freiheitshaltung aber, die der Starrheit der Einseitigkeit und dem Zwange äußerlicher Einheitlichkeit nicht unterlegen ist, wird jeden Wollenden zu der Form emporleiten, die ihm wesensgemäß ist. Solche reife Naivität — die P. Wust als sekundäre Naivität oder Weisheit bezeichnet hat — wirkt über ihre personale Quelle weit in die Kulturgemeinschaft hinein. An den Stellen unseres zeitlichen Kulturaktes, an denen es berechtigt ist, von einer Dekadenz der ganzen Kulturepoche zu sprechen, ist charakterologisch Naivität verdeckt oder durch die Brutalität der Lebensbedingungen verkümmert. Nicht mehr schimmert sie als Licht und Liebe aus den Verhaltungen heraus, die im Verlaufe des Lebensstromes sichtbar werden. Darum ist es zu den einseitigen Überspannungen des körperlichen, geistigen oder seelischen Moments gekommen, ohne daß sie alle drei in lebendiger Einheit das Leben formen konnten. Die Züchtung des bloßen Sportmenschen, der abstrakten Haltung des reinen Denkens oder auch die Versenkung der neuen Mystiker in den „prälogischen" Zustand, dem soviele Gruppen der neugläubigen Sekten zuneigen, kann aber an sich nicht Ziel einer alle Glieder der Kulturgemeinschaft umfassenden Erziehung sein. Die charakterologische Erziehung kann nur wollen, daß alles Körperliche, alles Wissen und aller Glaube aus einer schenkenden Tugend entspringe, wenn der schaffende Mensch seine Ausdrucksinhalte konkret vor sich hin-

stellt. Die erquälte Haltung, in der Naivität nicht mehr spricht, ohne daß sie doch vernichtet ist, treibt sich in einzelnen Fällen und vorzeitig gewiß zu überragenden und erstaunlichen Leistungen empor, aber sie opfert auch rücksichtslos die Persönlichkeitswerte, die der arbeitenden Menschheit immer Maß und Wert gegeben haben. Aus der ungebrochen bewahrten Jugendhaltung des Menschen strahlt sowohl seine schöpferische Kraft wie auch eine gruppierende Macht, die der überlegten Volksorganisation erst den belebenden Hauch einflößt und sie zu einer Gemeinschaft machen kann. Gerade das naive Wegfindungserlebnis — um einen Ausdruck Ludwig Klages' zu gebrauchen — bedeutet den Gruppengliedern jenes zusammenbindende Moment, dessen unvergänglicher Eindruckskraft sie sich nur schwer entziehen können. Insofern charakterisiert sich also die sehnende Rückkehr des gegenwärtigen Geschlechts zu den „Quellen" als eine charakterliche Neubesinnung nach der seelischen Seite hin: nicht in dem Sinne Rousseaus, daß man wieder „Lust empfinde, auf allen Vieren zu kriechen" — wie sich Voltaire satyrisch zu dem Naturevangelium des Genfer Apostels äußerte — sondern in dem Sinne einer Zusammenschau aller wesentlichen Haltungen, in denen sich das menschlich-personale Werden verdeutlicht. (Schluß folgt.)

* *

Vorbild und Nachfolge, Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in der jugendlichen Entwicklung.

(Schluß.)

Von Gottfried Hausmann.

8.

Unsere Erörterungen gingen davon aus, daß eine Vorbedingung für die Entwicklung von Vorbildern darin besteht, daß eine Gestaltung einen wirksamen und dauernden Eindruck macht. Dabei wurde festgestellt, daß es möglich ist, heute stark von etwas beeindruckt zu werden, und morgen demselben Tatbestand gegenüber völlig gleichgültig zu bleiben, weil aller Eindruck von der jeweiligen Gestimmtheit bzw. Stimmbarkeit eines Selbst abhängt. Solches Wechseln in der Beeindruckbarkeit läßt sich bei Jugendlichen so häufig feststellen, daß die Tatsache plötzlicher Stimmungsumschwünge geradezu als eine Haupteigenschaft aller Jugendlichen erscheint. Fast kann man sagen, daß Jugendliche gefühlsmäßig entweder stark oder gar nicht auf das, was um sie her vorhanden ist und vorgeht, ansprechen. Das Gestimmtsein ist, allgemein ausgedrückt, in Zeiten seelischen Werdens stets besonders unbeständig. Hochstimmungen und Verstimmungen wechseln miteinander in unvoraussehbarer Folge ab. Es gibt zwar größere Zeitabschnitte, die vorwiegend Züge der einen oder anderen Gestimmtheit tragen. Aber auch innerhalb solcher Abschnitte wechseln die Stimmungen oft in ganz überraschend kurzen Zeitfolgen. Erst nach und nach gelangt der Jugendliche zu seiner Grundstimmung. Und damit beginnt er dann, sich in sich zurechtzufinden und in gleichem Maße sich in seiner Welt auszukennen. Er ist fortan sich (seinen Trieben) und der Welt nicht mehr hilflos ausgeliefert als einer, der immer nur von Unerwartetem betroffen wird, sondern er kommt zu sich, bekommt sich

in die Hand, erfährt, was er ist, und was er vermag und kann nun in seiner Weise von sich aus wollen, werten, wirken, werden und gestalten. Sein ganzes Verhalten ist zwar nicht mehr kindlich unbekümmert, wird aber in neuer Weise bestimmter, sicherer, bewußter, selbst- und zielbewußter. Er gewinnt bei allem und durch alles, was er unternimmt und unterläßt, an Haltung und eigener Gesinnung. Er entwickelt ein Eigenselbst. Und dabei spielen Vorbilderlebnisse eine entscheidende Rolle.

Während der Entwicklung seines Selbst- und Weltbewußtseins haben alle Erlebnisse des Jugendlichen eine eigentümliche, teils verheißungsvolle, teils beängstigende Färbung. Zum großen Teil sind zwar Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit „denselben" Gegenständen beschäftigt. Es gibt aber auch Inhalte, die dem Jugendlichen erst nach Erreichung einer bestimmten Entwicklungsstufe zugänglich werden. In dem allgemeinen Weltgeschehen, das seinen Gang unerbittlich geht, gehen Kinder, Jugendliche und Erwachsene, geht jedes Menschliche in seiner Weise seinen Weg. Und zwar so, daß jedem das Sein und Geschehen außer ihm und um ihn in der gerade ihm gemäßen und möglichen Weise erlebt, bewertet, verwertet, bewirkt und verändert. Seinem Wesen, seinem Vermögen und seinem Werdezustand entsprechend vernimmt, erschließt und gestaltet er das Wirkliche um sich und in sich.

Worin unterscheidet sich nun die Art, in der das Kind mit seiner Wirklichkeit umgeht von dem Umgang des Jugendlichen und des Erwachsenen in und mit seiner Welt?

Während das Kind sich mit sich vorwiegend so beschäftigt, wie es mit den Dingen und Menschen umgeht, läßt sich vom Jugendlichen vielleicht sagen, daß ihn die Dinge und Menschen in demselben Sinn beschäftigen, in dem er mit sich selbst beschäftigt ist, nämlich als ein von allem, das ihn subjektiv betrifft, Erfaßter. Der Jugendliche wird von allem, was ihn subjektiv betrifft, aber auch nur davon, erfaßt. Der Reifende und Erwachsene wird darüber hinaus fähig, bewußt und willentlich, voraussehend und vorherbestimmend außer dem, was ihn subjektiv als Erlebenden betrifft, auch das ihn objektiv Betreffende von sich aus selbst zu erfassen, zu bestimmen, in Angriff zu nehmen und zu beherrschen, soweit es in seiner Macht steht. Die klare Erkenntnis dessen, was in der Macht des Einzelnen steht, fehlt zwar auch vielen Erwachsenen, dem Jugendlichen fehlt sie aber grundsätzlich noch. Das Kind findet in der Vorstellung des Wünschbaren eine Befriedigung, die der Wunschbefriedigung durch tatsächliche Verwirklichung in vielen Fällen durchaus noch entraten kann. Dem Jugendlichen wird aber alles, was ihm beifällt, fragwürdig, weil er als einer, in dem ohne sein Zutun vieles aufbricht, sich selbst fragwürdig geworden ist. Alles Gewohnte verseltsamt sich irgendwann einmal, wird ungewiß und in Frage gestellt. Alles Gewohnte wird aber auch auf eine neue, zunächst noch unbestimmbare Art sichtbar und damit des Fragens würdig, ja bedürftig. Die Dringlichkeit des In-Frage-Gestelltseins und des in Fragen Hineingestelltseins führt den erst im Anbruch Jugendlichen oft zu lediglich einbildungsmäßigen Fragebegleichungen (z. B. zu Tagträumen). Das einbildungsmäßig Ausgeglichene erfährt aber, ebenso wie zu Anfang das kindlich Gewohnte, seine Erschütterung und führt zu Bekümmerung und Verzagtheit an sich und an allem und — zum Trotz. Erst wenn die Vernichtung des Selbstes und der Welt, die der Frühjugendliche erlebt

und zuweilen auch vollzieht, an Leidenschaftlichkeit verliert (weil allzu starke Gefühlserregung auf die Dauer und bei ständiger Wiederholung abstumpft) und wenn die Überempfindlichkeit fast zur Unempfindlichkeit geworden ist, dann, wenn der Jugendliche sich „die Hörner abgestoßen" hat, wenn er im Gefühl des letztlich schlechthinigen Ausgeliefertseins an ein ihm unenträtselbares und unbezwingbares abgründiges Sein, ist der Augenblick erreicht, in dem die Geburt seines Eigenselbstes möglich wird: er kann jetzt den Punkt finden, auf dem er außerhalb der Kinderwelt stehen kann und erfährt, daß er nur in ihm selber, in seinem Selbst zu suchen ist. Er kann in Selbstbesinnung zu sich kommen, und was von da ab geschieht, geschieht nicht mehr aus Trotz gegen alles, sondern allem zum Trotz und ist prometheisch: Der Jugendliche beginnt sich zu gestalten, sich eine Welt zu gestalten und verlangt schließlich danach, auch in der Welt zu gestalten. Was er dann auch tun mag, ob er allein geht oder mit Altersgenossen, ob er sich Älteren anschließt oder Jüngere um sich schart, ob er sich begeistert oder ob er bekämpft: immer ist er auf dem Wege zu sich und seiner Welt, zu seinem Leben und zu seinem Werk: zu seinem selbstbewußt erlebten Schicksal.

Die wichtigste Triebfeder des jugendlichen Fragens nach dem möglichen Wert, dem möglichen Sinn alles Menschlichen für den Menschen, zunächst vollzogen in der Form des Fragens nach Wert, Bedeutung und Sinn für das Selbst, ist der Wunsch, das Bedürfnis, die Aufgabe: Klarheit zu gewinnen über sich selbst und über alles, was dieses Selbst betrifft. Die Fähigkeit zur Teilnahme und sachlichen Sicht auf das Sein in seiner Selbständigkeit und Unabhängigkeit vom Selbst und seinen Wünschen, Bedürfnissen und Wertungen tritt erst später auf und ist ein Anzeichen beginnender Reife. Der Jugendliche ist zunächst noch an allem unmittelbar als Selbst beteiligt. Was er von sich aus nicht mit Hingabe treiben kann, scheint ihm sinnlos und wird von ihm abgelehnt. Das bedeutet aber keineswegs, daß er selbstisch oder noch gemeinschaftsunfähig ist. Es heißt lediglich, daß er noch nicht bewußt von etwas erfüllt ist, sondern alles noch, ohne es ausdrücklich zu wissen, und zu wollen, unbekümmert mit sich und von sich aus erfüllt. So kommt es, daß alles, womit er umgeht und sich beschäftigt, in erster Linie dazu dient, ihm zu sich selber zu verhelfen. Auch das Sachinteresse, das beim Jugendlichen vorhanden und unter Umständen sogar sehr stark ist, hat seine Wurzel im Selbst des Jugendlichen, erhält von ihm aus seine Richtung und Triebkraft. Die kopernikanische Wendung zu der Haltung, die ihn instand setzt, alles Sein und Geschehen erlebnis-, erkenntnis- und gesinnungsmäßig nicht mehr nur und vor allem auf das Selbst bezogen zu sehen, die ihm vielmehr ermöglicht, das Selbst in umfassende Ganze und Bedingungszusammenhänge verantwortlich hineingestellt zu sehen, tritt ein, wenn er anfängt, mit dem Widerstand, der seinem prometheischen Wollen begegnet, zu rechnen. Diese Wendung zur Selbst- und Weltbesinnung, zum Innewerden der selbst- und weltgeschichtlichen Bedeutsamkeit aller Tatsachen und Vorgänge, bedeutet (psychologisch, nicht ethisch gesehen) den Anbruch seelischer Reife; auch da, wo der Mensch sich nicht in den Dienst von Ganzen stellt, sondern sich ihrer bedient, sei es um idealer oder selbstischer Ziele willen.

9.

Am Leitfaden des eben beschriebenen Entwicklungsganges muß jetzt zunächst verfolgt werden, was auf der Entwicklungsstufe der Kindheit als vorbildlich erlebt wird, in bezug worauf, auf Grund welcher Arten von Erlebnissen, und in welchem Sinn im werdenden Selbst Vorbilder zustandekommen.

Dem Entwicklungsstande des Kindes entspricht die bloße Nachahmung von erlebten Tatbeständen auf Grund lebhafter Augenblickseindrücke. Infolge der Unausgeformtheit des kindlichen Selbstes wird jeder Tatbestand vom Kinde nur in seiner Gesamtwirkung erfaßt. Das Kind sieht, was es sieht, gewissermaßen nicht nur mit dem Auge, sondern mit seinem ganzen Wesen, d. h. es sieht stets als Ganzes nur Ganzbestände, und zwar nicht wie sie objektiv sind, sondern der Wirkung auf das Selbst entsprechend. Wenn ihm der schwarze Anzug eines Schornsteinfegers Eindruck macht, so macht ihm gleichzeitig auch immer der Schornsteinfeger Eindruck, und wenn es sich dann ein Stückchen schwarzen Tuches anhält, vermag es sich einzubilden, nicht nur wie ein Schornsteinfeger angezogen, sondern selbst ein Schornsteinfeger zu sein. Der kindliche Eindruck ist also ebensowohl wie der kindliche Ausdruck, auch wo er sich an Einzelzüge heftet, ein vollständiger. Ebenso ist auch die spielerisch-ernste Nachahmung eines Vorbildlichen (und das heißt beim Kinde: eines Außergewöhnlichen) immer vollständig. Das Kind sieht immer selbstgemäß sinnerfüllte Ganze oder es sieht nichts, und wo es nachahmt, ist seine Nachahmung, auch wenn sie nur einen Teilzug und diesen dazu noch mit oft völlig ungleichartigen Mitteln verwirklicht, Nachahmung eines Ganzen.

Wenn auch das reifere Kind wesentlich unterscheidungsreifer und in seiner Nachahmung genauer wird: so bleiben auch ihm Merkmale der äußeren Form maßgebend für die Vorbildwürdigkeit eines Menschen oder Tatbestandes. Es nimmt Äußeres zum Muster, ohne Rücksicht auf inneren Gehalt, den es noch nicht erfassen kann, da es noch kein seiner Eigenart und seiner Möglichkeiten bewußtes Eigenselbst ist.

Während so dem Kinde etwas nur der Form nach und noch nicht dem Wesen nach zum Vorbild werden kann, befindet sich der Frühjugendliche in einer zwiespältigen Lage. Der in ihm anhebende innere Umbruch, der sich ankündigende Anbruch eines Neuen, noch Unbegreiflichen und darum auch Beunruhigenden, entformt vorübergehend nicht nur das Selbst, sondern auch alles gewohnte Dingliche und Mitmenschliche. Der bislang weich, abgerundet und in sich gleichförmig gewesene mikrokosmische Urnebel des kindlichen Gesamtselbstes gerät in Aufruhr und Unordnung, bevor sich in ihm die zentripetalen von den zentrifugalen Schichten scheiden und eine sichere Unterscheidung z. B. der starken Erregungen des Oberflächenbewußtseins von den tiefen Erschütterungen des schwerkräftigen Eigenselbstes möglich wird. Die Entwicklung verläuft nicht von außen nach innen, vom Peripheren zum Zentralen, sie geht aber auch nicht von innen nach außen. Es ist vielmehr so, daß sich das Selbst in demselben Maße, wie es tiefer wird, auch in seinen Außenbezirken verfeinert und ausgestaltet, daß Kern und Schale, ebenso wie Selbst- und Weltbewußtsein, gleichzeitig entstehen und wachsen. Die Unsicherheit des Jugendlichen rührt im wesentlichen daher, daß er dem Neuen gegenüber zunächst noch nicht unterscheiden kann, welche seiner Erregungen nur stark, ohne Tiefe, und welche wesentlich und tief sind: er hält

die Stärke einer Erregung noch für entscheidend, weil ihm stark noch gleichbedeutend mit eingreifend und wesentlich ist, weil ihm das erlebnismäßig Folgenreiche auch als folgenschwer erscheint und er das Aufregende auch für bedeutsam hält. Wo er anspricht, tut auch er es ganz, bedingungslos und mit Hingabe; er liebt oder er haßt, romantisch schwärmend, stürmend und drängend zunächst, später auch pathetisch, idealisch, heroisch, vielfach auch selbstquälerisch und überspannt, fast immer aber maßlos. Er durchlebt alle Gegensätze des Fühlens in dem ganzen nur ihm möglichen Ausmaß. Unmittelbar und rücksichtslos gegen sich auch in der Verzagtheit und Verzweiflung. Ob er sich nach außen hin seiner Stimmung gemäß oder entgegen verhält, ob, wann und wo er sie in Haltung und Handlung äußert oder verbirgt, hängt ebensosehr von seinem Wesen wie von den allgemeinen und jeweiligen Verhältnissen ab. Jedenfalls geschieht es nicht mehr in kindlicher Unbekümmertheit.

Umstände, die den Jugendlichen in besonderer Weise für erregende, heftige, plötzliche und oberflächliche Eindrücke empfänglich machen, sind zunächst besonders in den Zusammenrottungen mit Gleichaltrigen gegeben. Die jargonhafte Cliquensprache der Jugend ist bekanntlich reich an Ausdrücken, die dazu dienen, die Eindrucksstärke von Tatbeständen zu bezeichnen. Was „pfunds", „fabelhaft", „toll" ist, kann zum Vorbild werden, das kopiert wird.

Dem steht aber oft unvermittelt plötzlich die andere Art gefühlsmäßigen Ansprechens gegenüber, das Tiefen aufwühlt und innerlich mitnimmt. Dies Fühlen äußert sich schwer und selten. Es wird allenfalls einem nahen Du oder einem Stellvertreter eines solchen Du, einem Brief oder einem Tagebuch anvertraut, „gebeichtet". Es wird öfter noch sorgsam gehütet, versteckt und verschwiegen. Es ist lichtscheu, zart und empfindlich. Es macht auch empfindlich und muß, wenn es mitgeteilt wird, Geheimnis bleiben. Die starke, heftige und flüchtige Erlebnisweise herrscht vorwiegend in den frühen Entwicklungsjahren und auch später noch fast überall da, wo Gruppen von Jugendlichen vorwiegend äußerlich oder vorübergehend zusammengeschlossen sind: oft auch als Maske (in Schulklassen) usw.

Des tiefer wurzelnden, innerlich bewegenden, nachhaltigen selbsteigenen Erlebens wird erst der reifere Jugendliche fähig. Es bleibt, wenn auch nicht schlechthin eigenpersönlich, so doch ungesellig. Es ist nur bedingungsweise mitteilbar und trägt, wo es mitgeteilt wird, bekenntnishafte Farben. Wo es in Handlung und Haltung zum Ausdruck kommt, werden diese als entscheidende Leistungen gewertet.

Oben wurde festgehalten, daß alles, worauf ein Mensch anspricht, irgendeinem Bedürfnis entspricht oder entgegenkommt oder ein Bedürfnis weckt, daß es ferner Auseinandersetzung und Wertung veranlaßt, Anlaß irgendwelcher Betätigung und unter Umständen auch zur Aufgabe werden kann, und daß es, wo es einem Aufgabebewußtsein begegnet oder ein solches hervorruft, bei positiver Bewertung zum Vorbild werden kann.

Unter dem Gesichtspunkt, wie sich auf den einzelnen Entwicklungsstufen der Jugend diese Vorbildbildung vollzieht, ergibt sich aus den bisherigen Betrachtungen über die Entwicklung Jugendlicher von selbst folgendes: Das Aufgabebewußtsein und mithin auch die Vorbildwahl des Frühjugendlichen wird in der Hauptsache durch starke, erregende, augenblicksgeborene Eindrücke bestimmt. Er versucht

seine innere Unsicherheit, die er nicht nur Erwachsenen und Altersgenossen, sondern auch sich selbst gegenüber verspürt, durch betonte äußere Sicherheit, besonders häufig aber durch Gruppenhaltungen zu bekräftigen. Was er unter dem Einflusse einer Gruppengesinnung für verwirklichungswürdig und vorbildlich hält, bestimmt ihn dann auch oft in seiner Haltung sich selbst gegenüber. Das jeweilige Gruppenvorbild, dem sein Gesamtselbst unterstellt ist, dient ihm in wesentlichen Zügen auch als maßgebend für sein selbsteigenes Vorbild. So oft wie jenes wechselt dann auch dieses, und solcher Wechsel ist gerade in dieser Zeit sehr häufig.

Auf die Dauer wird aber diese Ausflucht untragbar und der lange hinausgeschobene Augenblick der Selbstbesinnung überfällt den Jugendlichen eines Tages unentrinnbar und findet ihn einsam vor. Und früher oder später nach diesem Augenblick, in dem ihm seine Tiefen und Untiefen offenbar werden, erschließen sich ihm Aufgaben, die im Schicksalszusammenhang seines Lebens gewichtig und bedeutungsschwer erscheinen und Verantwortungsbewußtsein von ihm fordern. Hier wird es dann möglich, daß ihm Menschen, Gemeinschaften, Ideen und gewirkte Tatbestände in ihrem Wesen tiefer zugänglich werden, und er vermag in ihnen lebendig erlebten Stoff für selbsteigene Vorbilder zu finden. Mit der Bedingungslosigkeit, die seinem Alter eigen ist, gibt er sich innerlich hin und versucht, vielleicht noch ohne zu wissen, daß er dabei um Selbstgestaltung ringt, eine erste Nachfolge, die mehr als Nachahmung ist. Er versucht, dem ebenbürtig und würdig zu werden, was ihn ergriff. Jetzt auch in der Tiefe ganz von dem Sein eines Ganzen erfaßt und erfüllt, geht er in dem Sein eines anderen unter und ringt darum, diesem anderen gleich zu werden. Je tiefer die Erschütterung im Selbst ist, um so vollkommener erscheint das Erlebte. In jeder Lage, in jedem Augenblick, bei allem, was er lebt, mißt der Jugendliche sich von da ab an seinem Vorbild und gestaltet es, ohne es zu merken, im Sinne seiner eigensten Bedürfnisse aus. Die Ausformung der Erlebnisse im Sinne von Bedürfnissen und Wünschen kann dabei immer weiter von dem tatsächlichen Sosein des Erlebnisanlasses abführen und ins Bereich haltloser Erwägungen verlocken. Ist aber das Selbst demjenigen, was ihm zum Vorbild wurde, in jeder Hinsicht derartig verfallen, daß es sich bedingungslos hingibt und anzugleichen versucht, so kann es sich auf diesem Wege in Lebensversuche verstricken, die ihm weder möglich noch gemäß sind. Da aber einmal jede Erschütterung früher oder später abklingt („überholt" wird) und einer nüchternen Prüfung Platz macht, und zum anderen entweder die Abweichung des selbstgemäß ausgeformten Vorbildes bzw. das wesensmäßige Anderssein der Wirklichkeit zutage tritt, kommt es in fast jedem Jugendlichen irgendwann einmal zu Enttäuschungen: Er verzweifelt an sich oder an seinem Vorbild. Solange er an sich leidet, an seiner Unfähigkeit, zu gestalten oder selbst Gestalt zu werden, wird er seinem Vorbild wohl zuweilen zu entgehen suchen, aber zu einer endgültigen Ablösung wird er in solchem Zustand kaum gelangen. Eine solche Ablösung kann leichter zustande kommen, wenn erfahren und eingesehen wird, daß das dem Selbst vermeintlich gemäße Vorbild wesensmäßig dem Selbst nicht entspricht.

Die Bindung an eine Gestaltung kann besonders auf dieser Entwicklungsstufe auf die Art entstehen, daß das Selbst, wo es auf etwas an einer Gestaltung, auf einzelne ihrer Eigenschaften und Züge als auf ein ihm Gemäßes anspricht, unter

der Gefühlsmächtigkeit des Eindruckes sich dazu gedrängt fühlt, die Gestaltung in jeder Hinsicht zum Vorbild zu nehmen. Wenn es dem Selbst aber gelingt, hinter so entstehende Unstimmigkeiten zu kommen und die tatsächliche Vorbildbedeutung zu unterscheiden und zu verselbständigen, wenn es ferner erkennt, daß es auch dann noch selbst wahrhalten muß, wenn Gewißheit zu geben der für vorbildlich gehaltene Tatbestand oder Mensch nur versprach, aber nicht hielt — so spricht das dafür, daß es auf dem Wege ist, selbständig zu werden. Die Kraft hierzu findet das Selbst aber meist erst nach und nach. Daß es sie findet, ist jedoch notwendig, wenn anders es „jemals zur Selbsterkenntnis und zum sicheren Gebrauch seiner Kräfte gelangen will".

10.

Die Entwicklung der selbsteigenen Vorbilder in der Richtung auf wahrhafte Selbstgemäßheit eines Vorbildes, in dem der Mensch dann eine „analogische Einheit" (Aristoteles) für alles besitzt, was er lebend und erlebend gestaltet, wertet und mit Sinn erfüllt, vollzieht sich nun phasenweise.

Der unentrinnbar zu etwas noch Unbestimmbarem getriebene Jugendliche sucht zunächst etwas außer sich, bei dem er Rat findet. Solange er das noch zu tun gezwungen ist, ohne zu wissen, warum er es tut, wird er eben erfaßt und ist jederzeit ohne vorsichtige Prüfung bereit, sich erfassen zu lassen, wo er auf Grund einer mehr oder weniger zufälligen Gefühlsmächtigkeit von Erlebnissen Antriebe verspürt. Erst wenn ein Eigenselbst fähig geworden ist, seine Vorbilder und sich auf Herz und Nieren zu prüfen, seine Vorbilder nach ihrer Aufgabedienlichkeit zu wählen, ist es sich und der Welt nicht mehr ausgeliefert. Dann erst läuft es auch nicht mehr so leicht Gefahr, Vorbilder zu wählen, die es verführen anstatt es zu führen, die es falsch führen und von sich abführen. (Was allerdings auch in besonderer Weise fördernd wirken kann, sobald es verspürt wird: Aus Vorbildern können dann „Gegenbilder" werden, die in ähnlicher Weise von etwas abhalten, wie Vorbilder zu etwas führen. In diesem negativen Charakter liegt ihr Nachteil gegenüber den Vorbildern.)

Der Jugendliche läßt sich von seinem ersten selbsteigenen Vorbild oft weite Strecken seines Wegs willig leiten. Früher oder später findet in den meisten Fällen aber eine innerliche Ablösung, auf jeden Fall aber eine Wandlung und Umgestaltung des Vorbildes statt. Er wird vielleicht durch seine Erfahrungen dazu gedrängt, zeitweise für verschiedene Seiten seines Wesens und für verschiedene Aufgaben auch verschiedene Vorbilder zu haben, um dann eines Tages doch wieder ganz in einem Menschen unterzugehen, bis ihm auch dieser wieder nicht allen seinen Möglichkeiten entsprechend zu sein scheint. Vorgänge dieser und ähnlicher Art können sich in jedem neuen Entwicklungsabschnitt wiederholen. Selbst dann noch ist das möglich, wenn das Schwergewicht des Lebens schon so weit ins eigene Selbst verlagert ist, daß der Mensch sich kennt und in der Hand hat und weiß, was er will, und was er vermag: Erschütternde Ereignisse, tiefe Erlebnisse, Schicksalsschläge können ungeahnte Möglichkeiten aufdecken und ganz und gar neuartige Aufgaben erschließen, vor denen selbst der reife Mensch wie ein noch mitten im Werden Begriffener steht.

Die Gründe für eine Ablösung von einem Vorbild können im einzelnen sehr verschiedener Art sein. Es kann z. B. der Fall eintreten, daß ein Vorbild sich

mit dem Reiferwerden des Jugendlichen deswegen erschöpft, weil es an eine bestimmte Wirklichkeit gekettet blieb, die keine weitere Entfaltung des Vorbildes zuläßt. Es kann aber auch sein, daß die Schuld für die Ablösung in entwicklungsbedingten Wandlungen der Auffassungsweise des Jugendlichen liegt: Sein bisheriges Vorbild wird ihm zu eng und zu starr, besonders wenn es zudem zu stark mit Erfahrungen belastet ist. Auch starke Erlebnisse und seelische Erschütterungen können, wie schon gesagt wurde, Vorbildwechsel veranlassen, der selbst dann vollzogen wird, wenn die Wirklichkeit (der Mensch oder Tatbestand), welche Anlaß der vorherigen Vorbildbildung war, grundsätzlich durchaus noch weiterer Entfaltung als Vorbild standgehalten hätte. Da aber das Auftreten starker und neuartiger Erlebnisse fast immer in engem Zusammenhang mit dem Eintritt in neue Entwicklungsabschnitte steht, findet sich an den Wendepunkten der Entwicklung solcher Vorbildwechsel und Vorbildwandel am häufigsten.

Auf die Unterschiede in der Entwicklung, die ihre Erklärung darin finden, daß der eine beständiger ist und der andere umgetrieben wird und sich innerlich unter den Menschen „umhertreibt", daß der eine mehr zusetzt, wenn er sich hingibt, als der andere; auf alle solche Unterschiede, die auf der Mannigfaltigkeit der persönlichen Grundgefüge beruhen, kann hier nur flüchtig hingewiesen werden. Diesen Fragen im einzelnen nachzugehen, überschreitet den Rahmen der vorliegenden Arbeit.

Erwähnt werden muß aber, daß entscheidende Erlebnisse und Ereignisse nicht alle entwicklungsbedingt sind, sondern zu einem großen Teil durch äußere Umstände hervorgerufen werden. Aufgaben, Aufträge, Forderungen treten aus dem Umkreis der Gesamtheiten, an den Jugendlichen, der ihnen eingegliedert ist oder in sie einbezogen wird, heran und beeinflussen die Richtung, die seine Entwicklung nimmt, in wesentlichen Stücken mit.

Was die Vorbildbildung angeht, darf man vielleicht sogar sagen, daß alle selbsteigenen Vorbilder des Jugendlichen mindestens in ebendemselben Maße, wie sie durch die Eigenart des Selbstes bestimmt werden, dem Einfluß auch von Gesamtvorbildern und anderen gesamtheitlichen Einwirkungen unterliegen. Ebenso wie sich Vorbilder am ursprünglichsten und wirksamsten in innig gefügten Gemeinschaften formen — und zwar als Gesamtvorbilder, so unterstehen auch Kinder und Jugendliche ursprünglich und stark dem Einfluß zunächst dessen, was schon rein äußerlich typische Züge derart an sich trägt, daß sie unmittelbar auffallen. Mit besonderer Vorliebe sehen wir Kinder z. B. Soldaten nachahmen. Dabei spielen die selbsteigenen Züge derer, die den Typus an sich darstellen, nur soweit eine Rolle, als sie Gesamtvorbildgemäßem zu glanzvoller Ausprägung verhelfen. Daraus folgt, daß Gesamtvorbilder sich nicht nur in ursprünglichen Gemeinschaften, sondern auch im Leben derer, die in entwickelte Gemeinschaften hineinwachsen, früher bilden und auswirken als selbsteigene Vorbilder. Diese Feststellung wird durch die Beobachtung bestätigt, daß Vorpubertierende sich vornehmlich durch das in den altersgenössischen Gruppen Geltende bestimmen lassen und erst später auf das ihrer Eigenart Entsprechende besinnen. Allgemein kann gesagt werden, daß jederzeit diejenigen unter den selbsteigenen Zügen eines Menschen, den sich jemand zum Vorbild nimmt, am wahrscheinlichsten zur Wirkung kommen, die als Ausprägungen vom Gesamtvorbildlichem erscheinen. Letzten Endes ist es tatsächlich so, daß niemand

je bei der Gestaltung seines Selbst, die immer, soweit sie bewußt vollzogen wird, auf Grund von Vorbildern geschieht (auch das Bild, in dem man sich als möglichst vollkommen schaut, ist ja ein Vorbild), dem Einfluß von Gesamtvorbildlichem entgehen kann. Denn, in seinem Gesamtselbst ständig durch die Begegnung mit Gesamtvorbildverwirklichungen „angesteckt", wird der Einzelne auf Grund solcher Ansteckung auch bei der Wahl seiner selbsteigenen Vorbilder dahin beeinflußt werden, daß er, ohne sich dessen bewußt zu sein, solchen Menschen den Vorzug gibt, die Züge eben der Gesamtvorbilder an sich tragen, deren Einwirkung er am stärksten untersteht. Dabei macht es grundsätzlich keinen wesentlichen Unterschied aus, aus welchen Bereichen ihm seine selbsteigenen Vorbilder zuwachsen, ob er sie gewinnt unter den Menschen, die ihm leibhaftig begegnen, oder ob er sie auswählt aus dem Umkreis geschichtlicher Gestalten, sei es der Geschichte der Vergangenheit oder Gegenwart, der Dichtung und Kunst usw. Aber gerade bei geschichtlichen Gestalten liegt die Wahrscheinlichkeit besonders nahe, daß sich, dem Jugendlichen vor allem, durch selbsteigen begründete Vorbildwahl Gesamtvorbildliches erschließt. In den meisten Fällen wird das freilich unwissentlich geschehen. Das mindert aber in keiner Weise die Wirksamkeit des Gesamtvorbildlichen herab. Es kann vielmehr sogar so sein, daß gerade es am wirksamsten wird, vorausgesetzt, daß es in lebendigem Zusammenhang mit der Lage eines Gesamt, dem der Jugendliche untersteht, bedeutungsvoll ist. Bei solchen geschichtlichen Gestalten handelt es sich meist um Menschen, die entweder durch ihr Leben selbst oder im Verlauf ihres Nachlebens dadurch gesamtvorbildliche Eigenschaften erhalten haben, daß sie unmittelbar oder mittelbar über weitere Menschen hinweg für Gesamtheiten bedeutsam wurden. Der Jugendliche, beeinflußbar und formbar, da er sich in der Entwicklung befindet, kann auf diesen oder ähnlichen Wegen sowohl durch Gesamtvorbilder, deren Einfluß sein Gesamtselbst auf jeder Stufe neu und anders untersteht, als auch vermittels seiner selbsteigenen Vorbilder in eine innere Verfassung hineinwachsen, die diesen Gesamtheiten gemäß ist. Auf welchen anderen Wegen das außer durch Vorbildwirkung außerdem noch möglich ist, gehört nicht zu den Aufgaben der vorliegenden Untersuchung. Wichtig zu bemerken ist nur noch, daß vornehmlich die Züge der Vorbilder, die der jetzigen oder der vorweggenommenen zukünftigen Stellung des Jugendlichen und ihren Aufgaben gemäß sind oder erscheinen, zur Verwirklichung gebracht werden. Die weniger dringlichen Züge wirken mehr hintergründig, sind aber deswegen keinesfalls überflüssig. Denn sie wirken als Sammelbecken für die gegenwärtig nicht realisierbaren Möglichkeiten des Selbstes und geben dem Vorbild die geschlossene Fülle, die es zum Kraftspender und immer wieder neu wirkenden Beweger machen.

Es muß weiterhin darauf hingewiesen werden, daß die Gefolgschaft, die der Jugendliche einem für vorbildlich erachteten Menschen leistet, auch mehr mittelbare Folgen haben kann. So ist es möglich, daß er durch das Gefühl, welches er für sein Vorbild hegt, auch eine Neigung für die Gesamtheit gewinnt, der der für vorbildlich gehaltene Mensch entstammt, oder für Aufgaben, die er sich stellte oder die er übernahm. Vorliebe für einen Stand etwa, für eine Landschaft, ein Volk, eine Bewegung oder was immer es sei, entsteht gar nicht selten auf diese Weise. Außer den eben beschriebenen mehr mittelbaren Zugangsmöglichkeiten zu Gesamtvorbildern, auf derem Wege der Jugendliche zu einer mehr

oder weniger gesamtvorbildgemäßen Selbstgestaltung kommt, ohne ausdrücklich darum zu wissen, gibt es auch unmittelbarere Bindungen an Gesamtvorbilder. Der Weg zu solch unmittelbarer Bindung an Gesamtvorbilder, bei der der Jugendliche sich voll bewußt Gesamtvorbildern unterstellt, führt zwar auch durch ein „Untergehen" in einzelne Menschen, geht aber dann erlebnismäßig und erkenntnismäßig über das Einzelhafte in diesen Menschen hinaus und läßt das Selbst tief und bewußt eintauchen in die Schicksale, Bedürfnisse und Aufgaben von Gesamtheiten, so daß das Selbst alles diese Gesamtheiten betreffende Menschliche und also auch sich von diesen Schicksalen, Bedürfnissen und Aufgaben aus sehen und bewerten lernt. Aus dieser Sicht heraus erwachsen ihm dann unmittelbar Gesamtvorbilder, in denen sich alles das zu einem idealen Ganzen verbindet, was zur Erhaltung, Steigerung und Entfaltung der Gesamtheiten, um die es ihm geht, nach seiner Auffassung vollkommen geleistet werden muß. So entstandene Gesamtvorbilder könnte man in ähnlichem Sinn „selbständige" (im Selbst zustandegekommene) Gesamtvorbilder nennen, wie es oben von den selbständig gewordenen selbsteigenen Vorbildern gesagt wurde. An solchen selbständigen Gesamtvorbildern können eigene und fremde Selbst- und Tatbestandsgestaltungen gemessen werden. Von ihnen aus wird deutlich, welche Züge am einzelnen den Aufgaben und Bedürfnissen der Gesamtheiten gemäß sind, und welche lediglich selbsteigen sind. An dieser Stelle der Entwicklung wird es dann grundsätzlich auch möglich, daß sich ein Selbst, geist- und tatwach geworden, in den Dienst eines Ganzen stellt, erfüllt von dem Wunsch, dem Willen und der Notwendigkeit der Pflicht, sich einzugliedern. Und zwar sich so einzugliedern, daß es sein Leben selbst- und gesamtgemäß in einem zu leisten als Aufgabe in Angriff nimmt.

11.

Der Hinweis auf dieses Ziel, bei dessen Erreichung ein Selbst so lebt, wie es seinen höchsten Möglichkeiten und den Bedürfnissen seiner Mitwelt gemäß ist, drängt zu einer Wiederholung der Ausgangsfrage, wie weit es möglich ist, die Vorbildbildung, deren Bedeutung für den Fortschritt des Einzelnen und seiner Gesamtheiten auf diesem Weg anzudeuten die Aufgabe dieser Arbeit war, in erzieherischem Sinne zu beeinflussen. Auf diese Frage werden nun folgende Antworten möglich: Der Jugendliche wird sich niemals ein Vorbild aufdrängen lassen; er wird immer innerlich getrieben und freiwillig, jedenfalls ohne Rücksicht auf Vorschriften und allgemeine Urteile, seine Vorbilder wählen, wenn er überhaupt das Zeug dazu hat, ein Kerl zu werden. Wo er innerlich nicht wirklich gepackt wird, beißt er nicht an, und wenn man ihm Aufgaben und Gestalten der Geschichte oder bedeutende Menschen der Gegenwart noch so zahlreich vor Augen führt, noch so grell beleuchtet oder noch so häufig sichtbar werden läßt: Wohin der Wind in seiner Seele weht, bestimmt keine Absicht und Mühe von außen. Wer aber daraus den Schluß ziehen wollte, Erziehung sei ganz und gar Zufall, es gebe ja überall für den Jugendlichen Möglichkeiten, zu seinen ihm gemäßen Vorbildern zu kommen, und man könne es darum ruhig dem Zufall überlassen, der Jugendliche würde schon auf Vorbilder verfallen, die ihm ermöglichen, sich zu einem nützlichen Gliede der Gesamtheiten zu gestalten, denen einmal anzugehören ihm beschieden sei oder er sich bescheide — wer einen solchen Schluß ziehen würde, der würde zwar in dem einen Punkt nicht ganz Unrecht

haben, daß erzieherischer Erfolg nie und nimmer durch Berechnung, und sei sie noch so klug, oder durch Absicht, und sei sie noch so edel, gewährleistet wird. Unrecht hätte er aber insofern, als die Annahme, Erziehung sei ganz und gar Zufall, irrig ist. Denn ebenso, wie zu den Wirkungen eines Menschengesamt jederzeit und überall Erziehung, besonders der noch im Werden begriffenen Glieder, gehört, vermag auch von jedem Menschen, der sich bemüht, ganz das zu sein, was er sein kann und zu sein sich vorgenommen hat, erzieherischer Einfluß auszugehen. Erst recht gilt das von den Menschen, denen erzieherische Haltung wesensgemäß ist, und von denen, die sich selbst dazu erzogen haben, an ihrer Stelle ganz und mit Hingabe, unter Einsatz ihres ganzen Selbst als Erzieher zu leben und zu wirken. Durch solche Haltung und durch Handlung in solcher Gesinnung vermag der Erzieher dadurch, daß sein Leben ein Beispiel bietet, wahrhaft erzieherisch zu wirken und dem Jugendlichen durch sein eigenes Sein eine Antwort zu geben, auf dessen elementar gelebte Frage: Wie finde ich den Weg zu mir, zu meiner Stelle in der Welt und zu meinem Schicksal? Diese Antwort wird einen ähnlichen Sinn haben wie die, welche sich ein Jugendlicher in seinem Tagebuch selbst gab, als er niederschrieb:

Wie bereite ich mich für die Zukunft?
Lebe jederzeit ganz,
Lebe im Gegenwärtigen ganz,
Dann bist du jeder Zukunft gewachsen.

Nur dadurch und nur solange der Erzieher um Selbst-, Werk- und Weltgestaltung im Sinne selbsteigener und gesamtheitlicher Vorbilder ringt, vermag er die Vorbildbildung (und auch die übrigen Faktoren, die das Zustandekommen von Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung mitbedingen, die aber unter der besonderen Fragestellung dieser Abhandlung nicht berücksichtigt werden konnten) in den Jugendlichen zu beeinflussen. Es genügt nicht, dem Jugendlichen Vorbildliches zu schildern oder sonst irgendwie darzubieten. Es ist vielmehr unerläßlich, daß solche Darbietung von Vorbildlichem (die notwendig ist, da selbst der vollkommenste Erzieher nicht für jeden und für alles selbst vorbildlich sein kann) zwingend ist. Zwingend kann sie aber nur dann sein, wenn sie durch einen Menschen geschieht, der stets von neuem und immerfort um die Verwirklichung seiner selbsteigenen Möglichkeiten und um die Erfüllung seiner Aufgaben ringt. Denn nur einem solchen Menschen gelingt es, im Einsatz seiner selbst wahrhaft unmittelbar zu wirken. Bewußte Erziehung ist eine Aufgabe, die den Einsatz der ganzen menschlichen Kraft für die Gestaltung der Jugend erfordert, ist eine Aufgabe, die den Erzieher angeht im Allereigensten und Allerpersönlichsten, die ihn angeht, wie den Künstler sein Werk, wie die Mutter das Kind. Die Jugend ist ein Teil seines Lebens und sein Schicksal, oder er ist nicht Erzieher. Wer in solch unmittelbar inständiger Anteilnahme Vorbildliches darbietet und zu Vorbildlichem hinführt, weist nicht auf irgend etwas hin, sondern auf etwas, das ihn selbst betrifft, weil seine Aufgabe ihn im Innersten bewegt. Wo er nachläßt im Eifer der Teilnahme am Schicksal der Jugend, läßt er nach im Einsatz für seine Aufgabe und verliert an Wirkung, das heißt aber gleichzeitig, daß sein Leben, soweit er es weiter als Erzieher lebt, an Gehalt verliert, heißt also im Grunde, daß er angefangen hat, seinen Beruf, und damit auch einen Teil seines Lebens aufzugeben.

Wer aber die Gewißheit hat, daß er, wenn er sich erziehend hingibt, die höchste Möglichkeit der Selbstverwirklichung erreichen wird, daß er andere erziehend erst ganz zu sich selber kommt, wer darüber hinaus noch die Sicherheit besitzt, daß er dort, wo er sich als Erzieher einsetzt, im Sinne eines Ganzen wirken kann, das ihm und seinen höchsten Möglichkeiten gemäß ist, der wird auch für die Jugend etwas bedeuten. Er wird, sich selbst und sein Werk im Ringen mit selbsteigenen und gesamtheitlichen Vorbildern und Forderungen gestaltend, auch Menschen gestalten können, wird Menschen dazu verhelfen können, sich zu gestalten und ihre Aufgaben zu erfüllen, sei es nun, daß er selbst ihnen zum Vorbild wird, sei es, daß er Vorbildliches in wirkkräftiger Anschaulichkeit vor sie hinstellt oder durch die Kraft seiner herzdurchglühten Gedanklichkeit Ideen und Ideale einpflanzt — nur eins darf er nie vergessen, daß Erziehung ebensowenig wie das Leben ein Ziel hat, das irgendwann einmal in der Zukunft endgültig erreicht werden könnte. Er muß vielmehr aus dem Gedanken heraus leben, daß jeder Augenblick im Leben wie in der Erziehung eine Aufgabe ist, die nur in diesem Augenblick selbst erfüllt werden kann oder in alle Ewigkeit versäumt ist. Jeder Augenblick hat sein Ziel und das Gesamtziel kann nur sein, durch vollkommene Erfüllung der je gegenwärtigen Aufgaben immer höheren Möglichkeiten und Leistungen entgegenzuwachsen, gestaltend den immer wieder wie Sterne unerreichbaren Vorbildern zuzustreben mit ruhelosem Herzen zwar, aber auch beglückt von der Fülle des Möglichen, das unerschöpflich ist, aus dem aber jeder immer schöpft und beim Schöpfen darauf sinnen sollte, es mit sicherer Hand, gesammelt und andächtig zu tun, jeder: vor allem aber der Erzieher. Denn er schöpft für die Zukunft.

* *

Arbeitsberuf und sozialer Beruf?

Von Oskar Kutzner.

Kerschensteiner unterscheidet in seiner Theorie der Bildung (1928 p. 44) den besonderen Beruf und den allgemeinen Beruf. „Der besondere Beruf ist der Arbeitsberuf. Er hat in erster Linie dem geistigen Sein in der Sicherung des leiblichen Seins die unentbehrliche physische Grundlage zu geben. Der allgemeine Beruf dagegen ist der sittlich-soziale Beruf, der dem geistigen Sein in der Sicherung des kollektiv-sittlichen Seins die unentbehrliche Bereitstellung des in der Gemeinschaft entwickelten objektiven Geistes gewährleistet." Weiter unten spricht er dann von der doppelten inneren Berufenheit jedes Menschen, so daß man schließen könnte, daß jedem Menschen ein doppelter Beruf, nämlich der Arbeitsberuf und der soziale Beruf zukomme. Das scheint aber wieder doch nicht so zu sein, weil er auch von Gliedern der Volksgemeinschaft spricht, die nur über die elementarsten Grundlagen aller sozialen Betätigung verfügen, wie Gefühle der Sympathie, den Geltungs- und Geselligkeitstrieb, dafür aber über gewisse starke sachliche Veranlagungen, die sie für aktive soziale Berufsarbeit untauglich erscheinen lassen. Es ist ihm dabei allerdings nicht entgangen, daß das freie Auswirken dieser starken sachlichen Veranlagung die fast immer vorhandene soziale Seite verkümmern läßt. Schließlich muß er aber zugeben, daß auch der Arbeitsberuf sich nicht immer

deckt mit der inneren Berufenheit und viele Leistungen als Pflicht auf sich genommen werden müssen, denen seine ursprüngliche Individualität gleichgültig oder ablehnend gegenüberstand.

Wir wollen zunächst Kerschensteiner dankbar sein für die Unterscheidung dieser beiden Berufe und dafür, daß er sich für den sozialen Beruf einsetzt. Es soll uns aber nun interessieren 1. das Verhältnis von innerer Berufenheit und Berufsausübung, 2. die Spannung zwischen besonderem und allgemeinem Beruf und 3. ob und wieweit es im Interesse der Volkwerdung zweckmäßig ist, daß der Sozialberuf zum Arbeitsberuf wird.

1. Die Diskrepanz zwischen innerer Berufenheit und wirklicher Berufsausübung oder zwischen Berufung und Beruf wie auch die Unterscheidung von besonderem und allgemeinem Beruf wird erst möglich, wenn bereits eine erhebliche Differenzierung der Berufe durch Arbeitsteilung eingesetzt hat. Noch die Großfamilie war eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft, in der die Gütererzeugung auch bis zu einem gewissen Grade arbeitsteilig von statten ging, wobei aber wahrscheinlich wie in einem lebendigen Organismus das Füreinandereintreten, hier noch nicht im sozialen Sinne gemeint, sehr häufig gewesen sein wird; Aufgaben eines besonderen sozialen Berufs hat es dort wohl darum noch nicht gegeben, weil alle Glieder in lebendiger Gemeinschaft lebten und es selbstvertändlich war, daß auch die weniger tüchtigen, wenn sie sich nicht gerade gegen die Grundgesetze der Gemeinschaft vergangen hatten, von dieser mitgetragen wurden. Auch viel später bei größerer Differenzierung der Arbeitsberufe hat die Diskrepanz von Berufung und Beruf darum noch nicht so in Erscheinung treten können, weil es eine solche Freiheit in der Wahl des Berufes, wie sie heute prinzipiell wenigstens besteht, nicht gab, insofern viel häufiger der Beruf von dem Vater auf den Sohn überging. Daß dabei jemand weniger gut für diesen Beruf als ein anderer disponiert gewesen sein kann, wird oft genug vorgekommen sein, wobei man aber nicht übersehen darf, daß die Tradition selbst ein beachtenswertes Moment darstellt auch bei geringerer Spezialbegabung und daß das Fehlen dieses Momentes auch bei stärkerer Begabung diese vielleicht gar nicht so zur Entfaltung kommen läßt. Jene Freiheit also, die Individualismus und Liberalismus verschafften, freilich auch mehr in der Theorie, ist ein bis zu einem gewissen Grade zweifelhafter Fortschritt. Darum muß eben Kerschensteiner eingestehen: „Ob sich der später gewählte oder durch die Verhältnisse aufgenötigte Arbeitsberuf mit der inneren Berufenheit deckt, ist eine völlig andere Frage“ (p. 45). Und ich glaube, daß sich daran auch in Zukunft nicht allzuviel ändern wird; weder wird es der Begabungsforschung und -prüfung möglich sein, so sichere Feststellungen zu machen, noch wird die Wirklichkeit immer den dann nötigen Arbeitsplatz zur Verfügung stellen können. Wir werden auch in Zukunft das Schwergewicht auf die sittliche Pflicht zur Arbeit legen müssen. Gilt das aber bereits für den Arbeitsberuf, der ja als besonderer bezeichnet wurde, dann sicher noch viel mehr für den Beruf, der doch wohl darum allgemeiner heißt, weil ihn jeder ausüben soll, und das natürlich neben seinem Arbeitsberuf, denn sonst wird ja der allgemeine Beruf, wie es tatsächlich vielfach ist, zum Arbeitsberuf. Ich halte es darum aus mehrfachen Gründen für wenig zweckmäßig, aktive soziale Berufsarbeit nur von denen zu verlangen, die dafür eine innere Berufenheit, also wohl eine erhöhte Begabung mitbringen. Die Gründe führen uns bereits zum 2. und 3. Punkt.

2. Auch Kerschensteiner berührt bereits eine gewisse Spannung zwischen besonderm und allgemeinem Beruf, wenn er sagt: „Lassen wir freilich die individuelle psychische Struktur ‚sich frei auswirken', so haben wir keine Gewähr dafür, daß nicht überall da, wo die innere Berufenheit auf starke sachliche Veranlagungen sich gründet, die fast immer vorhandene soziale Seite des Funktionsverbandes verkümmert und auch die Gebilde dieser schöpferischen Menschen keinen Beitrag, sei es zur materiellen Existenz, sei es zur Versittlichung der Gemeinschaft liefern." Wie diese freie Auswirkung gemeint ist, ist leider nicht angegeben. Vielleicht meint K. gewisse äußere Maßnahmen, etwa Gesetze, näher liegt es wohl aber, diese freie Auswirkung bereits als die Wirkung des Zerfalls einer inneren Organisation anzusprechen, der mit der zunehmenden Arbeitsteilung sich steigert, wenn nicht durch Kräftigung der sozialen Komponente rechtzeitig vorgebeugt wird. Ist es nicht psychologisch verständlich genug, daß die zunehmende Arbeitsteilung es dem einzelnen zunächst einmal intellektuell, dann aber auch gefühlsmäßig immer schwerer macht, seine Leistung als Glied des großen Ganzen zu sehen und zu erleben. Je weniger er aber erlebt, daß er damit dem Ganzen dient, desto mehr wird er sich einstellen auf den Nutzen, den diese Leistung für ihn selber abwirft, und im günstigsten Falle ihren Wert nur noch daran messen. Braucht das zunächst nur für diese bestimmte berufliche Leistung zu gelten, so muß doch befürchtet werden, daß darunter überhaupt seine soziale Einstellung leidet, zumal wenn man sich damit abfindet, daß er dafür eben wenig begabt sei und daß ihm das besser von einem andern abgenommen würde, der dafür besser veranlagt ist. Zugegeben, daß seine soziale Leistung schlechter ausfallen wird, weil er eben schon so egoistisch geworden ist; hier aber kommt es nicht bloß auf die Größe der Leistung an, sondern auf den Menschen selbst, und deshalb wird der Pädagoge verlangen müssen, daß demjenigen, der dafür aus welchen Gründen immer eine nur schwache Veranlagung mitbringt, nicht noch die Möglichkeit der Betätigung dieser Anlage weggenommen wird, sondern daß gerade er aktiv in den sozialen Dienst eingestellt wird, um seine schwache Anlage durch Betätigung zu kräftigen und so ein immer stärkeres Gegengewicht gegen seine egoistischen Regungen zu entwickeln. Die Größe der Spannung zwischen besonderem und allgemeinem Beruf ist also nicht bloß abhängig von der Größe der Arbeitsteilung, sondern auch davon, daß die soziale Hilfe immer mehr solche Formen angenommen hat, mit denen nicht unmittelbar, vom handelnden Subjekt aus gesehen, eine Betätigung der sozialen Anlage gegeben ist. An der Größe der Arbeitsteilung werden wir wohl wenig ändern können, wenn wir nicht die Maschine aufgeben wollen, was wir, wie ich glaube, gar nicht können. Wohl aber läßt sich in der sozialen Betätigung eine Umstellung vollziehen, wie sofort deutlicher werden wird, wenn wir uns ihre Schäden einmal genauer ansehen. Wir sind in eine Entwicklung hineingeglitten, bei der man fast von einem Kapitalismus der sozialen Hilfe sprechen kann. „Im Kapitalismus erfaßte und zerstörte dieses System schließlich das Innerste des Menschen, den Bereich der menschlichen Werte. Der ehemals mit starkem Gefühl erlebte und vieldimensionale Bereich menschlicher Werte — der des heroischen und adligen Menschen, des Gütigen und Guten, des Weisen, des Frommen und Heiligen — schrumpfte zusammen in den abstrakten, eindimensionalen Skalar von Geldes- und Verdienstwertziffern. Die Zahlenreihe, dieses souveräne Hilfsmittel zur Kenntnis und Bewältigung der unorganischen Na-

tur, hatte auch den Wertbereich erobert und damit den innersten Bezirk des Menschenwesens." So Erich Jaensch in „Gemeinschaftsbildung und Staatsauffassung", Kongreßbericht der Gesellschaft für Psychologie 1935 p. 145. Die Hilfe in der Not erfolgt meistens in der Form, daß dem Notleidenden ein Geldbetrag oder auch Sachwerte übermittelt werden, wobei der eigentlich Helfende gar keinen direkten Einblick in die Not des andern erhält, ja es wird ihm dabei unfreiwillig der Gedanke suggeriert, daß er damit eigentlich alles getan habe, was seine soziale Pflicht von ihm verlangt. Es soll natürlich nicht geleugnet werden, daß das auch eine Hilfe für den Notleidenden bedeutet und immer besser als nichts ist, aber bei unsrer Frage handelt es sich ja nicht nur um den Notleidenden, sondern ebenso um den Helfenden, wobei freilich nicht übersehen werden soll, daß auch für den Notleidenden diese Form der Hilfe einen leider geringen erzieherischen Wert aufzuweisen hat. Sie macht einen großen Apparat von Menschen erforderlich, für die diese Betätigung zu einem Arbeitsberuf geworden ist, wobei ich aber nicht glaube, ohne diesen Menschen irgendwie zu nahe treten zu wollen, daß sie darum sozialer eingestellt sein müßten, abgesehn wohl von denen, die ganz an der Peripherie den lebendigen Kontakt mit wirklich Leidenden haben. Bei dieser Gelegenheit muß auch aus psychologischen und pädagogischen Gründen ein Wort über die Versicherungen gesagt werden, in die auch diejenigen eingeschlossen sind, die als reine Selbstversicherungen anzusprechen sind, wo also der Versicherte allmählich die Beträge selbst aufzubringen hat, ohne auf die Hilfe anderer zu rechnen. Man wird vielleicht glauben, allen Anlaß zu haben, mit einem gewissen Stolz auf diese Einrichtungen blicken zu dürfen, aber sie sind zugleich der Ausdruck des Zerfalls der Gemeinschaft und der Rückbildung jener Kräfte, von denen sich der einzelne in einem wirklich lebendigen Gemeinschaftsleben getragen fühlen konnte, ohne damit zu fürchten, ihr zur Last zu fallen. In demselben Maße wie das Wirbewußtsein verlorenging, stieg im bewußter gewordenen Ich die Sicherungstendenz, die dann zu solchen Einrichtungen führte, die wir eben Versicherungen nennen. Im starken Wir ist das Ich geborgen und denkt gar nicht an Sicherung, erst eine Störung des Gemeinschaftsverhältnisses läßt das Ich auf Sicherung sinnen. Wir dürfen darum auch den Egoismus, den wir freilich ablehnen, nicht einfach als eine schlechte Anlage wie eine feste Größe ansehen, sondern als Folge eines bereits gestörten Gemeinschaftsverhältnisses, wobei wir dann hoffen dürfen, daß die Kräftigung der Gemeinschaft fast automatisch den Egoismus abbaut.

3. Eine Spannung zwischen Arbeitsberuf und Sozialberuf ist also wohl zuzugeben, ihre Größe aber nicht dadurch zu mildern, daß man in gewissem Sinne den Sozialberuf auch zu einem Arbeitsberuf macht, vielmehr muß der Sozialberuf, will man dann noch von Beruf sprechen, was leicht irreführend wirkt, als allgemeiner erhalten bleiben. Das bedeutet natürlich nicht, daß alle Arbeiten, die mit der sozialen Betätigung in Verbindung stehen, von jedermann ehrenamtlich neben seinem Arbeitsberuf geleistet werden müßten, denn es gibt dabei eine Fülle von Arbeiten rein verwaltungstechnischer Art, die besser im Hauptberuf, also im Arbeitsberuf, ausgeführt werden können und mit deren Ausübung eine Betätigung sozialer Einstellung nicht mehr verbunden ist. Sobald es sich aber darum handelt, soziale Not zu erkennen, ihre Ursachen zu untersuchen und die entsprechende Hilfe einzuleiten, sollte mehr und mehr dazu übergegangen werden,

jedermann zu dieser Arbeit heranzuziehen, wie es heute in der Einrichtung der NSV. versucht wird. Die Notwendigkeit dazu ergibt sich einmal aus dem Charakter der sittlichen Verpflichtung, in deren Natur es begründet liegt, daß es keine Stellvertretung gibt wie bei den arbeitsteiligen Berufen, bei denen es in erster Linie darauf ankommt, daß bestimmte Güter erzeugt werden. Auch hierzu besteht eine allgemeine sittliche Verpflichtung, insofern jeder, der noch leistungsfähig ist, an diesem Prozeß teil hat. Die Ehre eines jeden Volksgenossen erfordert, daß er seinen Unterhalt durch seine Arbeit verdient. Die Verantwortung für das Wohl meiner Volksgenossen und damit für die Volksgemeinschaft kann mir niemand abnehmen, und ich kann sie auch nicht auf einen andern übertragen, denn das würde letzten Endes bedeuten, daß ich mich außerhalb der sittlichen Verpflichtung stellte. Die Notwendigkeit, daß jedermann an dieser sozialen Arbeit teilhat, ergibt sich aber noch aus gewissen pädagogischen Gründen, und zwar in zweifacher Richtung. Wenn es leider zugegeben werden muß, daß bei einzelnen die soziale Einstellung nicht stark genug ist, so kann auch die schwache nur durch Betätigung gekräftigt werden. Die Gelegenheit dazu darf keinem vorenthalten werden. Aber wir dürfen nicht nur an den Helfenden denken, sondern ebenso an den, dem geholfen werden soll. Schon in meinem Buche: Der Weg zur Kultur, 1919 p 159 ff. habe ich mich mit dieser Frage beschäftigt, wo es unter anderm heißt: „Jede Hilfe hat neben ihrer sittlichen Seite beim Helfer auch noch eine erzieherische Seite inbezug auf den, dem geholfen wird, und diese ist keineswegs gering zu achten, ja man darf sogar so weit gehen, zu sagen, daß ohne Berücksichtigung der erziehlichen Seite, eine jede Hilfe unsittlich ist, weil sie die sittliche Entwicklung desjenigen, dem man hilft, gefährden kann." So wenig ein Zweifel darüber herrschen kann, daß wir zur Hilfe verpflichtet sind, so wenig aber kann auch derjenige von jeglicher Verantwortung entlastet werden, der die Hilfe in Anspruch nimmt. Erfährt er durch die Hilfe, daß die Gemeinschaft für ihn eintritt, so darf er bei der Annahme der Hilfe auch nicht nur an sein Ich und seine Not denken, sondern muß seine Pflicht gegenüber der Gemeinschaft in der Weise erfüllen, daß er seine Ehre darein setzt, alles zu tun, was geeignet ist, diese Hilfe überflüssig zu machen. Es gibt gewiß manche unverschuldete Not, und sie mag heute zahlreich sein, aber es gibt auch viel Not, die gar nicht zu sein brauchte oder die nicht so groß wäre, wenn der, den sie trifft, sich anders verhalten hätte. Er muß sich also ändern, wenn er nicht dauernd der Hilfe bedürfen soll. Ob er es können wird, das ist freilich eine andere Frage, die sich aber erst beantworten läßt, wenn überhaupt einmal der Versuch dazu gemacht worden ist. Hier glaube ich nun, daß der soziale Beruf als allgemeiner Beruf dem als Arbeitsberuf an erzieherischer Wirkung überlegen sein kann, weil hier eine Reihe persönlicher Faktoren zu Hilfe kommen. Wohl kann ich mir denken, daß diese Arbeit manchem unbequem sein wird, vielleicht glaubt er, sie sogar mit einem Schein des Rechtes zurückweisen zu dürfen, da er keine Zeit dazu hat. Die Unbequemlichkeit ist natürlich kein zugkräftiger Einwand, sondern ein Beweis dafür, daß seine soziale Einstellung gerade einer solchen Hilfe bedarf. Sollte aber der Mangel an Zeit allgemein wirklich so entscheidend sein, dann müßte man, wenn man überhaupt das Nebeneinander von Arbeitsberuf und sozialem Beruf erhalten will oder besser gesagt erst schaffen will, sich ernstlich die Frage vorlegen, ob dann nicht die Arbeitszeit im Arbeitsberuf verkürzt wer-

den müßte, was zugleich eine Arbeitsbeschaffung im Dienste der Volkwerdung bedeutete, denn darüber darf wohl kein Zweifel entstehen, daß dieser soziale Dienst als eine Verpflichtung, der sich keiner entziehen darf, die Volkwerdung maßgeblich beeinflussen würde. Jedenfalls haben wir es hier mit einem pädagogischen Problem zu tun, das des Schweißes der Edlen wert ist.

* *

Schrifttum.

Zu Wilhelm Diltheys „Gesammelten Schriften", III. Teil.

Nachdem in den letzten Jahren von den verschiedensten Seiten her das Bemühen eingesetzt hatte, Dilthey's unabgeschlossen gebliebenes Lebenswerk zu vollenden und – durch Einordnung in den Gang der Philosophie und durch Abgrenzung gegen andere oder verwandte Strömungen des Denkens – zu erneuter Geltung zu bringen (der Kürze halber seien nur die Namen Katsube, Degener, Cüppers, von der Groeben, Bischoff, vor allem aber Misch's großes Werk genannt), war es an der Zeit, daß in einer ebenso umfassenden wie grundlegenden Untersuchung der Stand der Dilthey-Forschung beleuchtet und auf die Möglichkeiten einer Weiterführung seiner Lebensphilosophie geprüft wurde. Der Verlag B. G. Teubner hat das große Verdienst, in zwei größeren Werken einen Anstoß zur Lösung dieser Aufgaben gegeben zu haben. Schon im Jahre 1931 übernahm er aus dem Verlag Friedr. Cohen (Bonn) das damals bereits vergriffene Buch von Georg Misch („Lebensphilosophie und Phänomenologie" Eine Auseinandersetzung der Dilthey'schen Richtung mit Heidegger und Husserl. X und 324 S. Preis 12.– M., geb. 14 M.), und Anfang 1936 ließ er das Buch des Göttinger Philosophen Otto Friedrich Bollnow erscheinen unter dem Titel „Dilthey". Eine Einführung in seine Philosophie. X und 199 S. Preis 9,60 M., geb. 11,60 M.

Die beiden zuletzt genannten Werke, die bewußt an den V. und VI. Band von Dilthey's „Gesammelten Schriften" („Die geistige Welt". Einleitung in die Philosophie des Lebens) mit ihrem eindringlichen, damals (1925) Aufsehen erregenden Vorbericht von Georg Misch (Band V) und an die Bände VII („Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften") und VIII („Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie") anknüpfen, stellen das Problem der „Lebensphilosophie", wohl Dilthey's wesentlichsten Begriff und eigentlichen philosophischen „Gegenstand", in das Zentrum ihrer Betrachtungen; aber während Misch, gleichsam auf einem zweiten „Weg in die Philosophie", uns den fesselnden, oft sehr komplizierten oder dramatischen Gang seines Denkens miterleben läßt, bemüht sich Bollnow um eine „elementare Einführung", ausdrücklich „ohne die Absicht einer darüber hinausführenden Deutung". Zweifellos muß man diese letzte Behauptung als zu bescheiden bezeichnen; denn unter den Aufgaben, die Bollnow sich selbst gesetzt hat erscheint neben der „schärferen Linienführung" und einer „Analyse des Lebens" das Problem: „Folgerungen, die bei ihm (Dilthey) nur anklingen, weiter zu verfolgen, um so das Ganze zu möglichst großer Übersichtlichkeit und Klarheit zu bringen" (S. V).

Es kann im Rahmen dieser Zeitschrift nur ein kurzer Überblick über den reichen Inhalt des auch formal sehr klaren und gutgeschriebenen Werks von Bollnow (unter dauernder Heranziehung der Forschungen von Misch und jener vier Dilthey-Bände selbst) gegeben werden, dem sich eine besondere Heraushebung der im engeren Sinne psychologischen Probleme zwanglos wird eingliedern lassen.

Bollnow baut sein Werk in drei großen Teilen auf (mit 26 kleineren Kapiteln), denen

er eine ungefähr gleichlange „Einleitung" vorausgehen läßt. Befaßt sich diese mit der „Philosophie des Lebens" (S. 1ff.), so zentrieren sich die drei Hauptteile um die Inhalte: „Das Leben und die Welt" (S. 31ff.), „Die Kategorien des Lebens" (S. 84ff.) und „Der Ausdruck und das Verstehen" (S. 145ff.). Gleich in der „Einleitung" kommen die beiden Grundthemen zum Anklingen „Geschichtliche Anknüpfung" und „Neubeginn des Denkens". Sinn und Aufgabe der Lebensphilosophie lassen sich demnach umschreiben als „Selbstauslegung des Lebens mit begrifflicher Klarheit und methodischer Strenge" (S. 5; die Zitate stammen meistens aus Dilthey's Schriften selbst, den Bollnow erfreulicher Weise möglichst viel selbst sprechen läßt!), freilich unter ausdrücklicher Hinzufügung einer strengen Grenzziehung: „keine Verstümmelung des Lebens" durch Empirismus, dem somit der produktive Standpunkt der „Empirie" (man denke an Dilthey's Beziehungen zu Comte!) bewußt entgegengesetzt wird. Schon hier erreicht Bollnow's Darstellung den berühmten Begriff der „Hermeneutik des Lebens" (leider wird auf Joach. Wach's ausgezeichnetes Werk über das „Verstehen", Band III nicht Bezug genommen): „Leben erfaßt hier Leben", und damit die zweite Abgrenzung seiner Lebensphilosophie gegen den Rationalismus. Die „Sphinx" des irrationalen Lebens taucht mit fast ähnlicher Schärfe auf wie bei Kierkegard und Nietzsche, die „Mehrseitigkeit des Lebens" droht mit den „einschränkenden Wänden von Tatsächlichkeit" nicht weniger als der „Perspektivismus des Lebens" in der Philosophie von Scheler („Die Wissensformen und die Gesellschaft", 1926), W. Stern („Wertphilosophie") und Litt („Philosophie und Leben" 1923), aber gerade in der tapferen Wendung (mit Fichte gegen Husserl!) zum Leben als dem „ewigen Fließen des geschichtlichen Vorgangs" und zu der „Suche nach neuen begrifflichen Mitteln, dieses geschichtliche Leben zu bestimmen" (S. 24) wird das Zentrum der Lebensphilosophie gefunden: im „Verhältnis von Erleben, Ausdruck und Verstehen" und in der Aufdeckung der „Kategorien des Lebens", die im Wesen des Lebens selber liegen (S. 28) und „die Freiheit des Lebens und der Geschichte" gewährleisten. In schönen Worten über die Verwandtschaft dieser Zielsetzung mit dem deutschen Geiste findet die Einleitung (S. 29f.) ihr Ende. –

Folgerichtig befaßt sich nun der 1. Teil mit dem Problemkreis „Leben und Welt". In den Begriffen der „Gemeinsamkeit" und „Ganzheit von Selbst und Welt" wird das Wesen der geschichtlichen Wirklichkeit erfaßt und der „Glaube an die Realität der Außenwelt" auf diesem Lebenszusammenhang begründet, der aus Trieb, Wille und Gefühl (im Gegensatz zur Einseitigkeit des Denkzusammenhangs!) sich konstituiert. Durch die fast überraschende Akzentuierung der „Triebhemmungen" (als Grundlage der Wirklichkeitserfahrung), mit denen die Probleme des primitiven und pathologischen Seelenlebens deutlich gestreift werden, gerät Dilthey's Lebensphilosophie bereits auf das Gebiet der „Positivität der Triebhemmung und des Leidens", sowie der „doppelten Erfahrung des Bestimmens und Bestimmtwerdens" (z. B. durch die Realität anderer Menschen), deren Aufhellung (besonders in den Krisenjahren der Nachkriegszeit) den Philosophen Nic. Hartmann und Scheler (Bollnow, S. 42 Anm. 1) verdankt wird. Diese Methode einer tieferen Erfassung des Lebens durchzieht nunmehr dauernd die anschließenden Untersuchungen über die Lebensbezüge (als die „menschlichen Verhaltungsweisen im geordneten Weltganzen"), und gerade aus dem „Leiden an den Lebensrätseln" und an der „Korruptibilität der Zeit" (Bollnow S. 55) entzündet sich in Dilthey's leidenschaftlicher Denkbewegung die praktisch-sittliche Notwendigkeit einer Haltgewinnung des Menschen im Aufbau einer Weltanschauung, um in der Steigerung von Weltbild, Werterfassung und Idealsetzung den Stürmen der Existenzerschütterungen des Menschen standhalten zu können. Und wenn auch die Weltauslegung mit besonderer Betonung (S. 63ff.) im Gefühlsverhalten (neben Heidegger wären hier vor allem Fel. Krügers bedeutende Forschungen zu erwähnen gewesen) verankert wird, so wird doch der „Aufklärung im begrifflichen Denken" der bedeutsame Wert einer Steigerung des Lebens zur Haltung und Besonnenheit gegenüber dem unlösbaren Rest „metaphysischer Stimmungen" (S. 76) zuerkannt; kurz:

die Gefahr einer „Mehrseitigkeit des Lebens" und einer in Dilthey's „Traumerzählung" (1911) so erschütternd geschilderten „Anarchie der Systeme" (S. 80f.) öffnet gerade den Durchbruch zu Freiheit und neuem Reichtum der geschichtlichen Schöpfermacht des Menschen. In den „Kategorien des Lebens" gewinnt vor allem die „Zeitlichkeit des Lebens" besondere Bedeutung durch den Begriff der Präsens als der zeitüberlegenen Erlebniseinheit der geschichtlichen Wirksamkeit und in dem Grundgefühl des Fortgezogenwerdens durch „Sorge" und „Leiden" zur Freiheit für Plan und Entschluß. Gerade hier hat G. Misch („Lebensphilosophie und Phänomenologie" S. 170ff.) die abgebrochenen Ausführungen Dilthey's über „Bedeutung und Kraft" jener schöpferischen Lebensbewegung umsichtig zusammengefaßt und fortgeführt (bei Bollnow S. 116f.) durch die Forderung, in den Schaffensprozeß die unheimliche Unergründlichkeit des Lebens (das griechische Apeiron) als aktive Kraft einzugliedern. Aus der „Ordnung der Kategorien" fällt aber vor allem der Strukturbegriff („gleichbleibende Form der Beziehung beim Wechsel der Inhalte") und der ihn ergänzende Entwicklungsbegriff auf, der, in nicht umkehrbarer Richtung, die Entfaltung der einzelnen Lebensabläufe zum weltgeschichtlichen Zusammenhang bewirkt. Hier (Bollnow S. 136ff.) wird Geschichte zum Gedächtnis der Menschheit, die Lebensmöglichkeiten entfalten sich zu Geschichtswirklichkeiten, die historischen Lebenskategorien beziehen sich auf ideelle Subjekte, die kausal-mechanischen Wirkungszusammenhänge gewinnen eine immanente Teleologie in dem Grade, daß die ideellen Subjekte die Grenzen ihrer Gestalt zersprengen und dadurch geschichtlich wirksam werden (S. 147). –

Im 3. Teil wird endlich auf den „Zusammenhang des Seelenlebens" zurückgegriffen, der sich aus der Dreiheit von „Erlebnis, Ausdruck und Verstehen" zusammensetzt. Auch hier geht Dilthey eigene Wege in neue Tiefen der Erkenntnis: nicht nur zu den Zielen einer totalen Fremderfassung und Selbsterfassung (mitsamt den komplizierten Problemen der Spiegelung und Selbstbespiegelung) führt diese Methode, sondern sie vermag auch jene innere Reinigung an sich selbst (Katharsis des Aristoteles) und „Selbstbefreiung von der Macht der gelebten Geschichte" (und „von der fortstoßenden und dahinreißenden Stromkraft der Schuld und Bösen im vergangenen Leben", wie es Scheler's wundervoller Aufsatz über „Reue und Wiedergeburt" ausdrückt) zu erwirken, ohne welche die moderne Existenzphilosophie nicht auszukommen vermag, wenn sie nicht in Kierkegard's Verzweiflung daran, die letzte „Tiefe der individuellen Prägung" irgendwie erreichen zu dürfen, versinken will. Gerade in dem optimistischen Glauben an eine totale Identität von Innen und Außen im Erlebnisausdruck ruht aber auch Dilthey's Überzeugung von der Wahrhaftigkeit des Kunstwerks und seiner Fähigkeit zur Herauslösung des Unbewußten und zur Lebenssteigerung durch lyrische (Rilke, Ricarda Huch) Selbsterkenntnis. Osk. Walzels feinfühlige Schrift „Leben, Erleben und Dichtung" (Leipzig 1912) hat dies übrigens schon längst ins rechte Licht gestellt. –

Die letzten Kapitel beschäftigen sich mit den Formen des elementaren Verstehens und seiner Fortentwicklung zum höheren Verstehen, deren Wurzel, übrigens wiederum mit überraschender Einseitigkeit, in den „Störungsempfindungen des Nichtmehrverstehenkönnens" gesehen wird. Und auch die andere Grenze des ungestörten Seelenlebens wird von Dilthey überschritten, wenn das höhere Verstehen in die Lebensrätsel hineintreibt: in jene Zustände, die später Pleßner als „Gewagtheit und Bedrohtheit" bezeichnet hat, wo „jedes Verstehen immer zugleich ein Mißverstehen" (Wilh. v. Humboldt) in der Zweideutigkeit des menschlichen Daseins darstellt (Ric. Huch: „Empfinden will ich mich, und sei's an Wunden"). – Kein Wunder ist es, daß das Ganze hier in bedeutsame Ausführungen über Interpretation und Hermeneutik ausmündet. An menschenverbindender Geisteswelt, Dichtung und Musik (deren metaphysischer Charakter betont wird!) hat Dilthey mit besonderem Nachdruck gezeigt, daß künstlerisches Aufnehmen immer zugleich schon ein künstlerisches Schaffen bedeute –, eine klare Ablehnung des Psychologismus! Wird nun zum Schluß das Problem des geschichtlichen Weltbildes mit jenem

Weg über den Ausdruck in Beziehung gesetzt, so ergibt sich zunächst die Aporie, daß die Kultursysteme auf die menschliche Lebendigkeit zurückbezogen werden und damit die Gefahr der „Relatisierung jeder geschichtlichen Lebensform" heraufbeschworen wird. Aber auch hier hat schon Dilthey durch seinen Hinweis auf die Möglichkeit zu dauernder schöpferischer Lebenssteigerung, unter der Bedingung einer stets erneuerten Bindung und Hingabe an die neue Schöpfung, den Grund gelegt zu den Forschungen von Troeltsch, die in seinen Forderungen einer jene Gegensätze überwindenden „Wertrelativität" („Gesammelte Schriften" Band III S. 122ff.) und eines „schöpferischen Kompromisses in der Ethik" („Der Historismus und seine Überwindung", Berlin 1924, S. 47ff.) gipfeln. In einer sehr klugen, vierfachen Kontrastierung von Nietzsche und Dilthey (noch 1916 wurde dem Verfasser dieser Zeilen in der Staatsprüfung eine solche Möglichkeit heftig bestritten) wird zum Schluß die bestimmende Bedeutung Dilthey's für den Neuaufbau der Philosophie noch einmal hervorgehoben. –

Zusammenfassend sei diesen Ausführungen noch hinzugefügt, daß Bollnow es auch nicht an berechtigter und umsichtiger (Heisenberg, Uexküll, Ortega, y Gasset u. a.) Kritik der vielfachen Unklarheiten und Dunkelheiten von Dilthey's Denken hat fehlen lassen (S. 36f., 45, 60f., 64). Vor allem aber schließt sich mit Bollnow's Buch eine immer wieder schmerzlich gefühlte Lücke in den Wirkungsmöglichkeiten von Dilthey's Philosophie, da es in glücklichster Weise die oft sehr schwierigen Untersuchungen von Heidegger („Sein und Zeit" I. Band) und Misch durch einen (hier nur mit wenigen Strichen nachgezeichneten) zusammenfassenden Überblick und Ausblick ergänzt. Möge dieses produktive Ergebnis nicht nur der geisteswissenschaftlichen Forschung (Gestalttheorie, Kulturpsychologie, Anthropologie) zugutekommen, sondern auch einer baldigen Neuauflage von Bollnow's Buch (mit ausführlichen Schlußregistern, die übrigens auch bei Misch schmerzlich vermißt werden!), die hoffentlich in wesentlich erweitertem Umfange sich in die philosophischen Zusammenhänge der Gegenwart, soweit sie zu Dilthey in Beziehung stehen (Troeltsch, Simmel, Scheler, Jaspers, Fel. Krüger, Klages, C. G. Jung, Walzel) eingliedert, um der geradezu proteischen Lebenskraft und Nachwirkung von Dilthey's Lebensphilosophie auf Weltanschauung und Dichtung (auch Rilke wendet sich z. B. gegen jene „Verstümmelung des Herzens", wozu Fritz Dehns außerordentliches Buch „Rainer Maria Rilke und sein Werk", Leipzig 1934, S. 204ff., trotz Gerh. Bäumer's Einwendungen, zu vergleichen ist) voll und ganz gerecht zu werden. Sind doch nicht weniger als noch 3 Nachlaßbände von Diltheys Schriften zu erwarten, von denen zwei (XI und XII) der Geschichte gelten sollen, während der dritte (X) hoffentlich die längst ersehnte „Große Phantasiedichtung" und die „Deutschen Studien" (Schiller usw.) bringen wird.

Bischofswerda b. Dresden. Walther Saupe.

K. F. Sturm: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Osterwieck und Berlin 1935. Zickfeldt. 145 S. Geh. 4.—M.

Das Buch gibt einen guten Überblick über die pädagogischen Strömungen der letzten drei Jahrzehnte, die zur Erziehung der Gegenwart und zur neuen Erziehungswissenschaft geführt haben. Es hat mit der vorliegenden 3. Auflage eine erhebliche Erweiterung und deshalb die im Titel sichtbare Änderung erfahren. Interessant ist der Versuch, die völkisch-politische Erziehung in formaler Hinsicht durch den Begriff der Zucht zu kennzeichnen. Zucht ist „die Übertragung fester Sitten und Gebräuche, bestimmter Denkweisen und Werthaltungen auf das junge Geschlecht", und zwar geschehe das auf dem Wege über den „Mechanismus der leiblich-seelischen Funktionen". Ausbildung, Stärkung und Beschleunigung dieser Funktionen sei das Ziel der Zucht, ihr Ergebnis der Typ. Der Begriff „Zucht" wird dem der Erleuchtung gegenübergestellt. Sie meint das „Aufleuchtenlassen der Werte in der Seele des Zöglings", synthetische Bewußtseinsakte, deren Ergebnis die einzeltümliche Persönlichkeit sei. Und nun meint der Verfasser: „Darin, daß die Erleuchtung als höchste oder gar alleinige Aufgabe angesehen wurde, trat zutage, daß ein pädagogischer Liberalismus das

Feld beherrschte, der allem erzieherischen Zwang auswich und auf die glückhafte Stunde wartete, die das ersehnte Werterlebnis bescheren sollte." Der pädagogische Liberalismus hat andere Ursachen. Der Sachverhalt, den der Verfasser unter „Erleuchtung" versteht, und dessen Erkenntnis er an anderer Stelle als positiven Ertrag der Reformzeit herausstellt, sollte nicht damit belastet werden. Die Gegenüberstellung Zucht—Erleuchtung hinkt. Beide auf Seite 64 umrissenen Begriffe sind in eine andere Bedeutung gerückt, wenn hier auf Seite 98 die Erleuchtung als das genommen wird, was einseitig nur die verstandesmäßige Seite des Menschen berühre. Gewiß, die Gefahr dieses Abweges besteht, insbesondere dort, wo nur auf dem Wege der Belehrung Erleuchtung angestrebt wird. Ist aber das Aufleuchten der Werte etwas derart Einseitiges? Der Verfasser selbst fügt hinzu (S. 98), daß auch aus Zucht Erleuchtung kommen könne. Wir möchten weitergehen und sagen, daß eben deshalb „Erleuchtung" in viel dringlicherem Maße nahegelegt werden kann, man denke etwa an das Gemeinschaftserleben und an das sog. Wissen um die Verantwortlichkeit der Gemeinschaft gegenüber. Die prägenden Wirkungen der Zucht kommen vor allem da zur Geltung, wo sie immer wieder durch die Erleuchtung, die nach der Anfangsdefinition des Verfassers mehr ist als ein bloß verstandesmäßiges Bewußthaben und Betrachten, bestätigt werden. Zucht, die sich nur an den „Mechanismus der leiblich-seelischen Funktionen" wendet, sinkt zum Drill herab, wo sie nicht mit den Akten der Erleuchtung durchsetzt ist. Mit Hilfe dieser beiden Begriffe eine, wenn auch nur formale Unterscheidung der „Grundformen" (S. 98) früherer und gegenwärtiger Erziehung zu treffen, halten wir für verfehlt, und sei es auch nur im Sinne des Mehr oder Weniger des Vorherrschens der einen gegenüber der anderen Seite, wie überhaupt beide Begriffe, als Erziehungsformen genommen, kein kommensurables Gegenüber ergeben. Auch von der psychologischen Seite her müßte anders und klar unterschieden werden, wobei festzustellen wäre, daß das Gemeinsame beider „Grundformen" eben darin besteht, daß sie das ganze Funktionsgefüge des Menschen in Anspruch nehmen.

Weilburg a. d. Lahn. R. Schaal.

Heinrich Hanselmann, Sorgenkinder daheim und in der Schule. Heilpädagogik im Überblick für Eltern und Lehrer. 160 S. Mit 19 Abbildungen. Erlenbach b. Zürich und Leipzig 1934. Rotapfel-Verlag. 141 S. Geb. 2.40 M.

Der Verfasser, der an der Universität als Professor für Heilpädagogik und als Leiter des heilpädagogischen Seminars wirkt, ist in der Schweiz und auch im Reiche durch seine „Einführung in die Heilpädagogik" (2. Auflage 1932) und einer Reihe von „Erziehungsbüchern" bekannt geworden. Mit dem anzuzeigenden Buche, gemeinverständlich und in gewinnendem Tone gehalten, wendet er sich an die Eltern und die Volksschullehrerschaft sowie an die Kreise der Jugendpflege und -fürsorge. Er beschreibt die Erscheinungen der Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche, der Geistesschwachheit, der Schwererziehbarkeit und der Sprechgebrechen und verbindet mit seinen Darlegungen erprobte Anleitungen und Ratschläge für einen bedachten Umgang mit Kindern, die gewöhnlich „nur" als eigenartig, merkwürdig, verschlossen, verstockt, eigensinnig, boshaft, faul, frech, lügnerisch, diebisch gelten und in solcher Beurteilung oft falsch behandelt werden, während doch ihr Verhalten in ernsterem psychischen und physischen Untergrunde wurzelt und kundiger heilpädagogischer Beeinflussung bedarf. —r.

Dr. Fritz Giese, Psychologisches Wörterbuch. 3. Aufl. Halle a. S. 1935. Marhold. 208 S. Geb. 4.60 M.

Der vor kurzem verstorbene Verfasser, Professor der Psychologie an der Technischen Hochschule in Stuttgart, bearbeitete das für praktischen Gebrauch bestimmte literarische Hilfsmittel am Wegrande einer Forschungs-, Lehr- und Schriftstellertätigkeit, die in die verschiedensten Innen- und Außenräume der Psychologie führten. So beschränkt sich sein Nachschlagebuch — mehr wollte es nicht sein — auch nicht auf die im psychologischen Mittelfelde liegenden Sachverhalte, sondern streift auch die Grenzgebiete der Medizin und Parapsychologie und berücksichtigt ebenso die Anwendungen auf Pädagogik, Wirtschaft und Recht. Den knappen Texten sind mitunter auch Zeichnungen beigegeben. Daß das handliche Buch, das übrigens in seiner ersten und zweiten Auflage (1920 und 1928) der Reihe „Teubners kleine Fachwörterbücher" eingegliedert war, als erstes seiner Art einem sachlichen Bedürfnis entsprach, beweist das erneute Erscheinen. Überprüft und fortgeführt wird es auch weiter beim Lesen psychologischer Werke und Zeitschriften dienstbar bleiben. Sch.

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64
Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1
(Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1
(I. v. W. G.) Pl. 4.

Mensch und Gemeinschaft

Die Stufen des politischen Bewußtseins
und die Aufgaben der Gegenwart

Von Professor Dr. Ernst von Hippel, Königsberg

180 Seiten. Kartoniert M. 5.80

„Hippel gibt hier aus dem Protest gegen Materialismus und Intellektualismus die Elemente einer ‚Erkenntnistheorie des Herzens' im Gegensatz zur ‚Erkenntnistheorie der Gehirne'. Um in die Aufgaben der Gegenwart hineinzuwachsen und als vollwertiger Mensch seinem Volk und der Volksgemeinschaft zu dienen, muß man sich über die Entwicklung des politischen Bewußtseins, d. h. über die jeweilige Beziehung des einzelnen zur Gemeinschaft klarwerden. H. hebt die europäische Welt von der asiatischen ab, zeichnet ihre Grundelemente in Antike, Christentum und Germanentum und ihre Bewußtseinsstufen im mittelalterlichen Glaubensleben, im Durchbruch der Vernunft in der Neuzeit und in der Gefahrenzone des Materialismus der neuesten Zeit. Die Überwindung der bolschewistischen Begriffswelt muß zu einem neuen Anspruch an den einzelnen führen, sich über sein Verhältnis zur Gemeinschaft klarzuwerden." Der Zeitspiegel

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Für den Wassersport

Lehrbuch des Wasserballspiels. Von Dr. M. Nußbaum. 90 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Kartoniert M. 2.35. In Leinenband M. 3.10

Schwimmen und Wasserspringen. Von Schwimmlehrer W. Rzadkowski. 87 S. mit 39 Abb. Geheftet M. 1.80. In Leinenband M. 2.50

Trockenspringen. Vorbereitungs-, Ergänzungs- und Ersatzübungen für den Wasserspringer. Von Dr. med. J. Lechnir. 125 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 2.90. In Leinenband M. 3.60

Mit Faltboot und Zelt. Von P. Walther. 85 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 2.35. In Leinenband M. 3.25 :::::::

Rudern. Von Ruderlehrer J. Melsbach. 2. verb. Aufl. 125 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 2.70. In Leinenband M. 3.40 ::::

Der Kanusport. Von E. Arndt. 123 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 1.80. Gebunden M. 2.70 ::::::::::::::::::

Ausführliches Verzeichnis unserer Sportbücher bittet zu verlangen

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

FÜR DIE PILZZEIT

Pilze der Heimat

Von **E. GRAMBERG**

(Schmeils naturwissenschaftliche Atlanten)

4. Auflage. 16.—20. Tausend. 130 farbige Pilzgruppen nach der Natur gemalt und 36 schwarze Bilder mit erläuterndem Text. 1. Band: Blätterpilze. 2. Band: Löcherpilze. Gebunden zus. M. 14.—

„Die bunten Tafeln bieten das Vollkommenste der heutigen Dreifarbentechnik. Die Auswahl der auf den 116 Tafeln abgebildeten Pilze ist eine sehr sorgfältige, alle wichtigeren Hutpilze wurden berücksichtigt, so daß neben 96 Speisepilzen 28 ungenießbare und 6 giftige sich befinden. Jeder Abbildung gegenüber steht eine Beschreibung der Art, Vorkommen, Gebrauch und anderes. Wertvoll sind auch die Hinweise auf die nächstverwandten Arten. Man kann dem Werke wegen seines gediegenen Inhalts und guter Ausstattung eine recht weite Verbreitung wünschen. Es ist unübertrefflich." Centralblatt für Bakteriologie

Führer für Pilzfreunde

Von **E. MICHAEL**, neubearbeitet von **R. SCHULZ**

1. Bd.: Wichtigste Pilze. 113 farb. Abb. mit Text. 29.—36. Tauf. Geb. M. 7.50
2. Bd.: Blätterpilze. 152 farbige Abb. mit Text. 23.—28. Tausend. Geb. M. 7.50
3. Bd.: Löcherpilze. 121 farbige Abbild. mit Text von Studienrat B. HENNIG 20.—25. Tausend. Gebunden M. 7.50

„An der Spitze der Pilzliteratur schreiten Edm. Michaels Werke. Sie sind leicht faßlich und wissenschaftlich gründlich. Die prachtvollen Tafeln sind ohne schmückende Zutat gemalt. Die nackt zu Papier gebrachten Pilzbilder weisen peinlich genaue Durcharbeitung, naturgetreueste Form und Stellung, morphologisch richtige Lage aller Teile, natürliche Färbung und Größe auf." Zeitschrift für Pilzkunde

Volksausgabe des Führers für Pilzfreunde

mit 44 Abbildungen der wichtigsten eßbaren und giftigen Pilze in natürlichen Farben und Größen. 161.—170. Tausend. 25 Seiten Text und 35 Tafeln mit Erläuterungen dazu. Kartoniert M. 1.50

„Die Volksausgabe soll den Anfängern im Pilzsammeln mit den wichtigsten und häufigsten Pilzarten bekannt machen. Ein allgemeiner Teil unterrichtet ihn über den Nährwert der Pilze, über ihre Zubereitung, über Pilzvergiftungen und über Bau und Leben der Pilze. Der spezielle Teil gibt gute Charakteristiken der 44 Pilzarten, die in prächtigen, naturwahren, farbigen Abbildungen dargestellt sind. Der tadellosen Ausführung und dem niedrigen Preis verdankt das Buch seine weite Verbreitung." Deutsches Philologenblatt

Ausführliche Prospekte versendet kostenlos und postfrei

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

37. Jahrgang · Nr. 9/10 LEIPZIG September/Oktober 1936

INHALT

Völkische Psychologie und Jugendkunde. Von Prof. M. Kesselring in München-Pasing .. .. ..

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

und Jugendkunde. Bezugspreis für das Halbjahr M. 6.—. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Die Zeitschrift kann durch die Post sowie alle Buchhandlungen bezogen werden. Die Annahme der Zeitschrift verpflichtet zur Zahlung des Bezugspreises. Briefe und Manuskripte sind an Professor **Otto Scheibner, Leipzig N 22,** Cöthener Str. 64, Besprechungs-Büchersendungen und dgl. an den Verlag Quelle & Meyer, Leipzig C 1, zu richten.

VERLAG QUELLE & MEYER, Leipzig C 1, Kreuzstraße 14 (Postscheck Leipzig 616 17)
Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1

Nachdruck der Originalartikel nur mit Genehmigung des Verlages gestattet

Soeben erscheint das 26.—30. Tausend

Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes

Von Professor Dr. **K. Bühler**

6. Auflage. 158 Seiten mit 8 Tafeln. Geb. M. 1.80

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

„Die klarste und zuverlässigste Anleitung zum Verständnis der Kindesseele ... Ausgehend von der Vererbungslehre und der vergleichenden Psychologie verfolgt Verfasser in sinnvoll gegliederten Abschnitten die ersten geistigen Regungen des Kindes, die Entwicklung der Sprache, der Wahrnehmungen, der Erinnerung und Phantasie, des Zeichnens und des Denkens. Umsichtig in der Verwendung gesicherter Einzelergebnisse vermeidet er alles vorschnelle Deuten und wird dadurch zu einem unbedingt zuverlässigen Führer."

Zeitschrift für Heilpädagogie

Soeben gelangt zur Ausgabe:

Die Luftfahrt

im naturkundlichen Unterricht der Volksschule

Eine Einführung an Hand zahlreicher Versuche mit einfachen Mitteln

Von Lehrer **Alfred Knappe**

134 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Gebunden M. 3.—

Der Verfasser besitzt auf dem Gebiet der Luftfahrt langjährige unterrichtliche Erfahrung. In seinem Buch gibt er an Hand einfacher, überall durchführbarer Versuche eine klare methodische Einführung in die Luftfahrtprobleme, wobei Ballon, Luftschiff, Motorflugzeug und Segelflugzeug behandelt werden. Besondere Kapitel sind der Verwendung der Luftfahrzeuge und der Geschichte der Luftfahrt gewidmet. Ein Anhang bringt reiches statistisches Material über Entwicklung und Bedeutung der Luftfahrt, das dem Lehrer für den Unterricht gute Dienste tun dürfte. Zahlreiche Versuchsskizzen und photographische Wiedergaben der hauptsächlichsten Flugzeugtypen und ihrer Einrichtungen beleben den Text.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Völkische Psychologie und Jugendkunde im Umriß.

Von Michael Kesselring.

1. Stellung und Sinn der völkischen Psychologie.

Der Aufbau einer völkischen Psychologie muß vom neuen Wissenschaftsbegriff aus erfolgen: gegenwartsnah, lebensbezogen, ganzheitlich-organisch. Ihre Einsichten müssen aus der Lebenswirklichkeit und dem Wirkungszusammenhang des Volkes geschöpft, zur Erkenntnis gebracht, geordnet, geklärt, gedeutet und zu einem Sinngefüge verbunden werden, um letzten Endes dem gegenwärtigen und zukunftsträchtigen Volksleben dienstbar gemacht werden zu können. Selbstverständlich bleibt völkische Psychologie der Wahrheit verbunden und ist zur Objektivität verpflichtet; doch muß sie getragen sein von den Werdekräften des völkischen Aufganges und gehärtet durch die forschende und erkennende Persönlichkeit, die in der weltanschaulichen Kraft und Dynamik ihrer Zeit fest verwurzelt ist.

Vom Erkenntnisstandpunkt aus und als Wissenschaftszweig zählt eine völkische Psychologie natürlich zur Psychologie, die sich jedoch ins Ganze der Wissenschaft eingefügt weiß und von der völkischen Weltanschauung getragen sein muß. Diese neue Wissenschaftshaltung kann die Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaften nicht anerkennen, stellt die Gebundenheit des Menschen an seine Zeit in Rechnung und spürt im Ringen nach Klarheit, der Eigenart deutschen Geistes gemäß, der Gesetzlichkeit und Sinnhaltigkeit des Lebens nach.

Zur wissenschaftlichen Pflege der völkischen Psychologie sind Kenntnis und Gebrauch der Einsichten und Methoden der allgemeinen Psychologie unbedingt notwendig, damit der Anschluß an das bisherige gesunde Forschungsgut eine entsprechende Grundhaltung verleiht, die neueren Forschungsgebiete klar abgrenzen läßt, die Handhabung verläßlicher Methoden gewährleistet wird und die Ergebnisse in ein vorläufiges System bündiger Erkenntnisse gefaßt werden können.

Wie jede völkisch orientierte Wissenschaft muß auch die völkische Psychologie sich ihrer politischen Aufgabe bewußt bleiben. Ihre Pflege darf nicht zu kontemplativer, rein erkennenwollender Haltung in falsch verstandener Objektivität führen, darf nicht etwas neben dem Leben bleiben, sondern muß das Wollen befruchten und zu entschlossenem Einsatz der Erkenntnisse im Lebensprozeß zwingen. Auch der Gelehrte und Forscher ist Kämpfer für sein Volk und gerade die völkische Psychologie muß das Wollen des Erziehers stärken und die Nützung aller Seelenkräfte für die Selbsterhaltung und Weiterentfaltung, für Gesunderhaltung und Weiterblühen des Volksganzen fruchtbar machen.

2. Gegenstand und Wesen der völkischen Psychologie.[1]

Das Volk in seinen Gliedern und Ordnungen, in seinem lebendigen Regen und Streben bildet den Ausgangspunkt und die Quelle der psychologischen Erfahrungen und Erkenntnisse. Volk als Lebenswirklichkeit darf dabei nicht einseitig statisch gesehen werden, also in seinem Sein als organisch gewordenes und aufgebautes, körperlich-seelisch-geistiges Kollektivgebilde, sondern mehr noch dynamisch, das heißt als ein organisches Lebensganze, das immer in Entwicklung unter dem Einfluß blutgebundener triebhafter Kräfte aus dem Urgrund des Volkstums sich befindet. Volk ist als ein Spannungsgefüge von eigenartigen Kräften, die Werde- und Strebetendenzen in sich tragen, zu nehmen; denn für eine organische Lebensbetrachtung sind Gemeinschaft und Volk als ursprüngliche Realitäten aus eigenem Lebensrecht zu fassen, und aus ihnen erwachsen erst als abgeleitete Funktionen die Gliederungen und Gebilde der sogenannten materiellen und ideellen Kultur.

Das menschliche Seelenleben ist stets ein in die Gemeinschaft hineinbezogenes, von ihr getragenes und genährtes, in ihr sich äußerndes und schöpferisch tätiges Kraftfeld. In der rassisch-völkisch-politischen Lebenseinheit eines bewußt oder unbewußt sich auszeugenden Volkstums schafft und gestaltet dann menschliches Erleben auf Grund neuartigen Seelentums in Gemeinschaft und ihren verschlungenen Wechselwirkungen objektive Kulturerscheinungen, die sich unermüdlich neu zeugen und organisch ausbauen in Wirtschaft und Technik, Sprache und Dichtung, Kunsterleben und Kunstschaffen, Recht und Sittlichkeit, Gottesglaube und Religion, völkischer Lebensanschauung und nationaler Prägung, Wissenschaft und Bildung, Staat und Volkserziehung.

Die Psychologie hat nun zu erforschen, wie sich die Menschen im Volke geistig formen, erfüllen und tätig sind. Volk und Völker werden als Naturtatsachen und als geschichtlich-geistige Mächte vorausgesetzt. In ihren Lebensäußerungen müssen sie auf ihre psychologischen Einschläge hin erfaßt, untersucht und verstanden werden.

Der erlebende und tätige Mensch als einzelner lebt stets in konkreter Lage und gehört der biologisch-seelisch-geistigen Lebenseinheit eines Volkes an. Wohl bedeutet er auch in seiner Person mit ihrem besonders gearteten Seelenleben eine eigengesetzliche Ganzheit. Doch ruht die menschliche Person nicht in sich selbst; der Mensch bedeutet erst im Schoße seines Volkes eine lebenserfüllte Ganzheit und gewinnt hier erst eine geistige Einheitsgestalt, weil er vom Fühlen und Wissen, Werten und Wirken des Volkes und seines Seelentums ergriffen und bestimmt wird. Objekt der Betrachtung wird also das Seelenleben des einzelnen Menschen, das in das Gesamtgebilde volkhaften Lebens gliedhaft eingesenkt ist.

[1] Vergleiche auch den programmatischen Vortrag des Verfassers, „Die Psychologie im Dienste der neuen Lehrerbildung". Deutsches Bildungswesen 1936, Folge 4/5, S. 254–270.

Völkische Psychologie ist also Lehre vom Seelenleben der Menschen, sofern sie von der Lebenswirklichkeit Volk getragen und mit geformt sind. Dabei geht es um die Ermittlung und Ergründung aller seelischen Beziehungen zwischen Mensch und Volk; insbesondere sind die Tatsachen der seelischen Beeinflussung und Gestaltung durch das Volksein zu erforschen.

3. Warum gerade „völkische" Psychologie?

Die Lebenswirklichkeit Volk ist erst jetzt in das Blickfeld wissenschaftlicher Schau und objektiver Forschung getreten. Volk in seiner Eigenständigkeit als besondere Lebenstatsache, welche gegenüber Staat, Gesellschaft, Gemeinschaft, Nation ausgesondert werden kann, ist mit elementarer Wucht durch die politischen Erschütterungen des großen Krieges und im Gefolge desselben erlebt und erst richtig erkannt worden. Ein neues Menschenbild zog dadurch herauf und hat sich durch die nationalsozialistische Revolution durchgesetzt. Ernst Krieck hat es klar umschrieben: Es ist der „in der völkischen Lebensganzheit gliedhaft gebundene Mensch, der völkische Mensch, eingespannt zwischen Rasse und Geschichte, zwischen seine Naturgegebenheit und der auferlegten geschichtsbildenden Aufgabe, dessen persönliches Werden sich erfüllt aus Teilhabe an der Substanz der völkischen Lebensganzheit, in der dienenden Gliedschaft, im rassischen Charakter, in Arbeit und Kampf um die politische Lebensrüstung".

Volk muß somit als eine Sondererscheinung und Eigenwesenheit begriffen werden. Es stellt eine Lebenseinheit und ein Lebensganzes aus eigener Lebensfülle und Lebensmächtigkeit dar, so daß Volk als eine übergreifende organische Gemeinschaftsganzheit genommen werden muß. Die völkische Psychologie hat alle Bezirke völkischen Menschentums zu durchschreiten: Beginnend mit den naturhaften Grundlagen bis zu den höchsten Äußerungen seines politischen und geistigen Lebens. Die Erfassung der eigenartigen Geschichtetheit menschlich-persönlichen und völkischen Seins und seiner Lebensbezüge wird dabei besonders wichtig, wobei triebhafte Verwurzelung und geistiges Sein in ihrer organischen Verbundenheit (bei der Leib—Seele-Einheit jeder menschlichen Person) zu nehmen sind.

Die in der Realität Volk gegebenen Lebensbezüge und auszusondernden Bezirke können als Erscheinungsweisen des Volkseins in verschiedener Schicht genommen werden. So wies z. B. M. H. Boehm hin auf das Völkische als Artbegriff, auf das Volkhafte als demos, auf das Nationale als ratio, auf das Volkliche als Ethnos. Am meisten dürfte sich diese Betrachtung der hier gemeinten Lebensganzheit in Anlehnung an E. M. Arndt, der den Volksbegriff empirisch, politisch und metaphysisch nimmt, durchgesetzt haben. Danach ist Volk zunächst als biologisch-historische Tatsache gemeint, also der Volkskörper und die in ihm sich darlebenden Glieder als besondere Menschenart auf Grund der rassischen Herkunft, Blut- und

Schicksalsgemeinschaft, die sich erhält und fortpflanzt; diesen Tatbestand meint auch Stapel: „Volk ist nicht die Summe der Staatsbürger, sondern eine über die Jahrhunderte reichende Lebenseinheit von Menschen gemeinsamer seelischer Art, die sich körperlich und seelisch von Geschlecht zu Geschlecht fortzeugen ...“ Jedes Volk erzeugt aus sich eine eigengeartete „Einigungskraft“ (Jahn), die sein Volkstum begründet. Dieses Volkstum muß als naturhaft-seelisch-gesellschaftliche Tatsache betrachtet werden, die sich bekundet in den Ausprägungen gemeinschaftsseelischer Art und Gesittung durch die im gleichen Raum wurzelnden und dem gleichen Schicksal unterstellten Menschen, weshalb auch Stapel fortfährt: „... und die aus sich ein gemeinsames Besitztum von Kulturgütern und Idealen entwickeln.“ Volk und Volkstum gestalten ein Volk zu einer Abstammungs- und Schicksalsgemeinschaft, zu einer biologischen und geistigen Einheit, das aber erst dann zu einem höchst lebendigen Gebilde wird, wenn das Machtgefühl des eigenen Volkstums erwacht und zu selbstbewußtem Handeln treibt: dann ist das Volk zur Nation erstarkt und die Volkheit als geistig-zeugende, zeitüberlegene Macht zur Tatsache geworden. Dann regen sich alle Kräfte und ein echtes Volk erstarkt im Glauben an sich selbst, gestaltet seine Zukunft nach einem Ideal, weil ein gläubiges Vertrauen alle Glieder durchpulst und alle in dem Mythos von der eigenen Sendung des Volkes unter den Völkern dieser Erde geeint sind. Dann wird Volk als Symbol mit mythischer Kraft geschaut und ergriffen, tiefste Gläubigkeit und heiligste Verantwortung für das Sein oder Nichtsein des Volkes rufen auf zur Hingabebereitschaft und zur Tat, weil im Mythos des Volkes zugleich der Anruf des Göttlichen und Ewigen vernommen wird. Mit E. M. Arndt eint uns das Bekenntnis: „Es ist in den Völkern etwas Dämonisches, wovor der Mensch, der den göttlichen Kräften und Wirkungen nachspürt, sich verneigt.“

Wenn man diesen reichen Gehalt des Volksbegriffes umfassen, seine Substanz in allen ihren Wandlungen und Erscheinungsweisen ergreifen will, dann genügen nicht die Begriffe des Volklichen und Volkhaften, auch nicht die des Volkstümlichen und Nationalen. Es bietet sich der alles übergreifende Begriff des Völkischen an, da er alle Äußerungen volkhaften und volksgemäßen Lebens umschließt: Das Seiende und Verpflichtende, das Gegebene und Aufgegebene, das Geschenkte und das Geforderte, also letzten Endes das Volkhafte und das Politische. Am schärfsten hat den Sinn des Völkischen wohl wiederum E. Krieck herausgearbeitet: „National ist eine geistige Angelegenheit, völkisch bedeutet dagegen eine elementare Tatsache, eine bluthaft-seelische Notwendigkeit, eine räumlich-geschichtliche Wirklichkeit in einer verbindenden und verpflichtenden Lebensganzheit.“

Wenn man den Gehalt des Völkischen in seinem Wesen aufspüren will, dann kann dies fast in ähnlicher Weise geschehen, wie die Theologie und Religionspsychologie im religiösen Erleben das Wesen des Heiligen umschreiben möchte. Auch die völkische Psychologie muß die Volklichkeit

nach ihrer subjektiven, ihrer Erlebnisseite darzulegen versuchen. Die Erlebnisse von Subjekten und menschlichen Gemeinschaftsgefügen bekommen ihren spezifischen völkischen Sinn durch die Beziehung auf das Volkliche und Nationale und bestimmen dadurch auch das Verhalten von einzelnen Volksgliedern und Volksgemeinschaften innerhalb des Gesamtvolkes. Die Grundzüge dürften etwa folgende sein: Zunächst ist das Völkische das Überindividuelle, Überrationale, wesenhaft Dauernde; es ist aber etwas in dieser Welt, ein Irdisches, etwas Lebendig-Organisches; wie in einem mütterlichen Wir sind alle personalen Glieder umfaßt, die sich davon getragen und erfüllt, durchflutet und geformt fühlen. Das Völkische zeigt aber auch eigenartig beseelende Kräfte, kann man es doch als das Tragende und Heimische, das gemüterfüllende Mütterliche des irdischen Lebensbezuges kennzeichnen, wodurch Geborgenheit und beglückende Gemeinschaft, Bindung und Verleihung eines Haltes gewährleistet sind. Endlich zeigt das Völkische auch stärksten Wertgehalt und nomologische Forderungen: Wenn es uns auch zeugt und Leben schenkt, Lebensmöglichkeit und Lebenserfüllung in Raum und Zeit anweist, so hat es damit etwas Verpflichtendes und Forderndes. Droht ihm Gefahr und ist sein Bestand gefährdet, so heischt es Einsatz und Leben all seiner Glieder zur Rettung der Zukunft. Im völkischen Urgrund des Seins entspringen auch alle schöpferischen und gestaltenden Kräfte des „Volksgeistes", die den Staat und die volkhaften Gemeinschaftsformen hervorbringen, die die geistig-idealen Kulturgebilde und Werke schaffen und in der erwachten Nation den Willen zur Ausformung eines National- und Kulturstaates lebendig erhalten.

Es ist kein Zweifel: Der irdische Daseinsbezug des Menschen wird durch seine völkische Zugehörigkeit und Lebensformen sinnhaft und sinnvoll, gibt ihm Prägung und Gehalt, Haltung und Adel. Das Wesen des völkischen Geborgenseins und nationaler Sendung haben Dichter und Denker zu allen Zeiten erfaßt und besungen; denn vielfach wird bei Arndt und Jahn und Fichte die Prosa selbst zur Dichtung bis herauf zu Moeller van den Bruck und der jungen Generation, von denen A. M. Miller singt:

„Du meines Vaters, meiner Mutter Land,
Du Land, wo meiner Ahnen Geister schweben,
Ich will das Auge himmelwärts gewandt,
Auf Händen tragen Dein geweihtes Leben.
So bin ich ganz mit allen Sinnen dein,
Mein Vaterland, und will es ewig sein."

Oder

Lex Schloß in der „Anthologie junger baltischer Dichter", Riga 1934,

„Volk ist nicht Zeit,
Volk ist nicht Raum,
Volk ist nicht Tag
Volk ist nicht Traum –
Volk ist ein Leib, darinnen rinnt
ein heiliger Strom, dem wir verfallen sind."

Die neue Schau des eigenständigen Volkes und das neuentstandene Men-

schenbild legen in gleicher Weise die Notwendigkeit einer neuen Grundwissenschaft nahe, damit alle Sonderforschungen auf dem gleichen Grunde erwachsen und in gleicher Haltung vorwärts getrieben werden können. Schon O. Kroh sprach von einer völkischen Anthropologie, die diese Aufgabe zu erfüllen hätte. Nun hat Ernst Krieck den entscheidenden Schritt schon unternommen in seiner kühn ausgreifenden „Völkisch-politischen Anthropologie"; er will auf dem Grunde einer biologischen Weltanschauung die neue Wesensmitte umreißen: sein Buch „ringt um ein Bild vom deutschen Menschen, das in die Zukunft führt." Für den Geist aber, der die neu zu pflegende Psychologie durchziehen muß, gilt der Satz des neuen Werkes: „Es gibt gar keine Wissenschaft, die an der neuwerdenden Anthropologie nicht gebend und empfangend Anteil hätte und von ihr Umstellung empfinge, wofern sie nicht zum Absterben verurteilt sein soll. In ihr kommt die totale Biologie zu ihrer Vollendung."

Das Zentralproblem dieser Anthropologie heißt: „Volk als Ganzheit überpersönlichen Lebens, Volk als Lebensgrund, als Lebens- und Schicksalsraum, daraus alles persönliche Leben der Volksgenossen heraufwächst, darin sich alles persönliche Werden vollzieht und erfüllt, indem es seinen Beitrag liefert zur Erfüllung der geschichtlichen Sendung und der schicksalhaften Bestimmung des Volksganzen in seinem Werdegang (S. 44)."

4. Die Ansatzpunkte einer völkischen Psychologie.

Auf drei Hauptgebieten scheinen m. E. die Forschungen vorzustoßen, welche sich allmählich zu einer völkischen Psychologie zusammenschließen können. Den einen wesentlichen Anteil bietet die Rassenseelenkunde, die gerade in Deutschland durch Forscher wie Günther, Lenz, Clauß besonders vertreten ist. Die Rassenkunde des Deutschen Volkes ist nach der anthropologischen Seite in den Hauptzügen erschlossen und die seelischen Eigenschaften konnten durch die genannten Forscher nicht nur mosaikartig beschrieben, sondern auch nach ihren typischen Ausprägungen und ihrem Rassenstil erfaßt werden. Stark gesichert wurden zugleich die Ergebnisse durch die Erbforschung, die ergeben, daß das Grundgepräge seelischer Funktionen und das eigenartige Zusammenspiel derselben im Erbgang sich fortpflanzt, so daß ein einheitliches Gefüge der Verhaltungsweisen als Anlage bei rassisch verbundenen Menschen nicht wegzuleugnen ist. Durch die Vor- und Frühgeschichte der Kulturvölker können solche rassenmäßig bedingten Züge bis in die Gegenwart hinein historisch verfolgt werden.

Da auch die deutschen Stämme in ihrer rassenmäßigen Zusammensetzung eine verhältnismäßig konstante Blut- und Artverbundenheit zeigen und das Deutschtum an den Grenzen, im europäischen Raum und in der weiten Welt nach den Erscheinungen von rassischer Zucht oder weitgehender Rassenmischung zu erforschen ist, so dürfte auch hier eine seelisch-anthropologische Typenforschung möglich sein und auf der Grundlage der allgemeinen

Rassenseelenkunde eine Charakterologie des deutschen Volkes und seiner Stämme einmal gewagt werden können.

Dazu gesellt sich als zweiter Ansatzpunkt eine Psychologie des Volkstums, welche das Seelenleben und die Seelenregungen des sich darlebenden Volkes mit seinen gesellschaftlichen Ordnungen und den Ausprägungen volkhaften Lebens in Gesittung und Lebensgestaltung aufhellt, wobei sich auch die Auswirkungen geistig-kultureller Eigenständigkeit in der Schaffung der verschiedenen Volkstumsgüter psychologisch begreifen lassen müssen. Volkskunde und Deutschtumskunde im Bund mit einer sinnverstehenden Psychologie werden sich gegenseitig befruchten können, steht doch hinter allen Gebilden, welche die Volkstumskunde untersucht, ein eigengeartetes Seelentum, welches die Antriebs- und Ausdruckskräfte verständlich macht. Aus magisch gelenkter, gefühlsmäßig geborener physiognomischer Schau erwachsen Schreckgestalten und Märchenfiguren, aus einer mythischen Welt ziehen Volkssitte und Brauch, Sage und Volksglaube ihre Nahrung. Es ist kennzeichnend, daß Spamer auch die Volkskunde in dieser Richtung gepflegt sehen möchte: sie solle eindringen bis zu dem „naturhaft verlaufenden geistig-seelischen Kräftespiel einer Volksgemeinschaft, wie es sich aus der geistigen Typik seiner Volksschichten und Gruppen ergibt", ja bis zu dem „Blick in die Menschenseele schlechthin".

Auch die psychische Verfassung des volkstümlichen Menschen im edlen Sinne des Wortes wird mit Erfolg untersucht werden können, weil ja die breitere Masse des Volkes nicht die „Höhenkultur" pflegt, sondern kraft der Anschaulichkeit und Bildhaftigkeit ihrer Eindrücke, des assoziativen Denkens, durch die Gegenwarts- und Naturverbundenheit und durch das eigenartige Verwurzeltsein des „ordentlichen" Mannes in den Gemeinschaftsgebilden seines Lebenskreises gerne im Überkommenen verharrt. So umschließt die volkstümliche Unterschicht die Kernsubstanz des Volkes, welche den allen geläufigen und begreiflichen geistigen Besitz und Gehalt der Volksgemeinschaft bewahrt und pflegt, während die schöpferisch führende Schicht Neues hervorbringt, vorwärts drängt und durch den Fortbau der Hochkultur Bewegung in den Werdegang und Auszeugungsprozeß des Gesamtvolkes trägt. Wie die Teilhabe an der Hochkultur seelisch leicht möglich wird und insbesondere wie die junge Generation über das jeweils Volkstümliche hinaus Zugang zu den neuen Kulturgütern findet, dies hat die völkische Psychologie in den Kreis ihrer Forschungen zu ziehen.

Endlich scheint eine Psychologie des deutschen Menschen im Ausbau begriffen zu sein. Sie blickt zurück auf die germanisch-deutsche Geschichte der vergangenen Jahrtausende und prüft zunächst Seelentum und große Leistungen der führenden Geister auf allen Gebieten des Staats- und Kulturlebens. Sie wird auch ganze Epochen mit ihrem politischen und geistigen Ringen umspannen und aus den geschaffenen Werken und den sie tragenden Ideen die Hochziele völkischen Geisteslebens und Offenbarungen

deutschen Wesens erweisen und zum Verständnis bringen können. Die Wesenszüge deutschen Seelentums werden dann klar hervortreten und die arteigene Sonderstellung und besondere Sendung des deutschen Menschen und der deutschen Nation unter den Völkern dieser Erde begreifen lassen. In den Werken von Historikern (Marcks, Bühler, Haller, K. R. Ganzer u. a.), Geisteswissenschaftlern (K. Breysig, Ed. Wechßler), Philosophen (W. Dilthey, H. Schwarz, E. Krieck) und Psychologen (E. R. Jaensch, Müller-Freienfels) sind wertvollste Aufschlüsse enthalten.

Die Vielfalt der Erscheinungsweisen des deutschen Menschen durch die Jahrhunderte hindurch und in der jeweiligen Gegenwart wird die gemeinsamen und verbindenden allgemeingültigen Züge mehr hervortreten lassen, so daß die Bemühungen der Psychologie des Deutschtums zugleich eine politische Aufgabe erfüllen könnten: Die innere Einigung aller Kräfte und die Bändigung des überquellenden Drängens auf das Jetzt und Hier der nationalpolitischen Lebensaufgaben aus einem völkischen Realismus heraus, der trotz des Reichsgedankens uns Deutschen so oft zum Verhängnis geworden ist. Dabei wird die darstellende Forschung auch nicht blind an beängstigenden Zügen des deutschen Charakters in der Vergangenheit vorübergehen dürfen. Es gilt, auch auf die Grenzen unseres Wesens zu achten und die Gefahren zu sehen, welche beseitigt werden müssen, um das deutsche Volk gleichsam zur Erziehung seiner selbst zu bringen, damit nicht in fernen Tagen wiederum ein deutscher Historiker in einem beschwörenden Vortrag deutsche Tugenden und deutsche Erbübel einander gegenüberstellen muß, sondern wir vielmehr erwacht sind zu einem berechtigten und edlen Nationalstolz, der im politischen Behauptungs- und Bewährungsfeld unter den Völkern auf Wache bleibt und alle Kräfte in klarer Zielbewußtheit auf den Plan ruft.

Völkische Psychologie wird also aus drei organisch zusammenstrebenden Teilbereichen sich aufbauen: 1. Aus dem bluthaft-natürlichen, biologisch fundierten Bezirk der Rassenseelenkunde und den funktionspsychologisch gegründeten Verhaltungsweisen, 2. aus dem seelisch triebhaften Bereich, wie er sich bekundet im Auszeugen des Volkstums und seiner Erscheinungen, 3. aus dem geistig willentlichen Schaffen der nationalen Kräfte und großen Führer in dem geschichtlichen Werdegang und der dabei erstehenden Gesamtkultur. Völkische Kultur hat in all diese treibenden volkhaft-seelischen Kräfte hineinzuleuchten, nicht um zu abstrakt überlegener Begriffserkenntnis oder zu rührseliger Beschaulichkeit oder zu hoffärtiger Überheblichkeit zu verleiten, sondern um lebendige Kräfte zu erzeugen: Verantwortung zur Reinhaltung des seelischen Gefäßes, Stählung der geistigen Kräfte, Inzuchtnahme des Wollens, damit das deutsche Volk sich endgültig bewährt auf seinem Marsche zur geeinten Nation nach der geheiligten Idee des Dritten Reiches.

5. Vorarbeiten.

Auf vielen Feldern der Einzelforschung sind schon wertvolle Vorarbeiten geleistet und manche Ansatzpunkte zu größeren Forschungen vorhanden.

a) Im Arbeitsfeld der allgemeinen (generellen) Psychologie.

Die Darstellungen der Völkerkunde enthalten reiches Material; auch manche Untersuchungen zur Volkstumskunde zeigen tiefere psychologische Durchdringung. Besonders die Völkerpsychologie im Sinne und Geiste W. Wundts und im Fortschreiten über ihn hinaus kann reiche Ausbeute geben. Bis zur Vertiefung in Urgründe des Seins gelangten C. G. Jung, L. Frobenius, W. Danzel, während Thurnwald, durch eingehende Forschungen unter Naturvölkern angeregt, mehr vergleichende Völkerpsychologie pflegen will und zugleich zum Ausbau einer allgemeinen Sozialpsychologie beitragen möchte. Von Wundt herkommend wendet sich schließlich noch F. Krueger in klarer sachlicher Sicht und methodischer Sauberkeit der Völkerpsychologie zu, die er von seiner genetischen Grundbetrachtung aller untersuchten Phänomene als eine soziale Entwicklungspsychologie behandelt, um bis zu einer sozialgenetischen Psychologie des geistigen Geschehens überhaupt zu kommen oder nach seinen Worten eine „Geisteswissenschaft vom genetischen Zusammenhang der kulturellen Gebilde" zu schaffen. Aufschlußreich sind auch die Untersuchungen zu einer vergleichenden speziellen Völker- und vielfach Rassenpsychologie, wie sie als Nebenprodukt exakter Untersuchungen etwa bei Jaensch, Kroh, Pfahler, Giese, Gerlach u. a. auftreten oder in lebensvollen Betrachtungen etwa bei Müller-Freienfels zu finden sind.

Die geisteswissenschaftliche Behandlung der Psychologie gab natürlich viele Ansätze und Erkenntnisse, die, wenn auch zunächst genereller Art, für die völkische Psychologie ausgenützt werden können; die Kette der Forscher wächst dabei von Dilthey und Spranger bis zu Jaspers und Heidegger. Die ohnehin stets gepflegte Kulturpsychologie erhielt durch sie neue Befruchtung, was sich auch auf die stärker geübte Psychologie einzelner Wertbereiche auswirkte: Sprache, Recht, Kunst, Religion, Moral. Auch im Ausbau der Sozialpsychologie stellte sich immer schärfere Erfassung des Gegenstandes und innigere Durchdringung heraus; es braucht nur an die Psychologie der Masse, Gruppe, Kameradschaft, Jugendbewegung, der Bünde, der Gesellschaft, der Gemeinschaften und an die Soziologie des Volkstums erinnert zu werden. Fragen der Verschränkung und Wechselwirkung von Landschaft und Mensch, Raum und Volk durchziehen auch die Forschungen Hellpachs über Geopsychologie und über die deutschen Stämme und deren Eigenarten.

b) Von der Forschung um das Volk her.

Zunächst bietet die Geschichtsforschung und Darstellung reiche Beobachtungen und ungehobenes Material, das von den Historikern der psychologischen Betrachtung näher geführt werden könnte. Das deutsche Volk zum

Helden der Geschichte zu machen, wird erst jetzt systematisch versucht, wobei F. Stieve oder Widukind genannt seien. Der große Darsteller der deutschen Kunstgeschichte Dehio bekennt von sich selbst, daß er in seinem Werke das deutsche Volk zum wahren Helden seiner Darstellung erhoben habe. Eine solche Betrachtung durchdringt heute auch die gesamte Rechts- und Staatswissenschaft, selbst die Rasseforschung setzt vielfach zuerst im völkischen Lebens- und Schicksalsraum ein und greift von hier aus weiter. Eine der größten Taten der neuen deutschen Wissenschaft ist aber die Erkenntnis des Volkes als eigenständiger Erscheinung gegenüber Rasse, Staat, Nation. Ihre klarsten Formulierungen haben diese Erkenntnisse in jüngster Zeit besonders durch Freyer, Krieck, Rößle, M. H. Boehm und H. Freudenthal gefunden. Genährt von der Idee des Volkes, die den deutschen Menschen unserer Tage beseelt, baut sich hier eine eigentliche Volkswissenschaft auf von großer Tiefe und Weite, die eine philosophische Verankerung gegenwärtig durch E. Kriecks „Völkisch-politische Anthropologie" erfährt. Im einzelnen kann die Volkstumspolitik durch psychologische Beleuchtung manches gewinnen; so ist manche Erhellung durch die Psychologie zu erwarten durch die Betrachtung der Menschen im Volksraum und an der Volksgrenze (Saar, Pfalz, Oberschlesien usw.), der Erforschung des Volksaufbaus und der Volksordnungen, besonders aber der Stämme und Landschaften, wie dies bei den neueren Forschern A. Riehl, Craemer, Nadler und Zaunert zu verspüren ist. Welchen gewaltigen Aufschwung die Volkskunde nimmt, des sind wir gegenwärtig Zeuge und die großen Handbücher von Spamer oder Peßler beweisen es zur Genüge. Die Pflege der Volkstumskunde wird von selbst immer stärker zu einer Deutschtumskunde; von einer völkischen Psychologie sind gewiß viele Schätze, die in Philologie und Germanistik verborgen sind, zu heben und ans Licht zu bringen, damit sie einer umfassenden Psychologie des deutschen Menschen und des deutschen Geisteslebens nutzbar gemacht werden. Die Eigenart deutsch-völkischer Leistungen in Mythus und Religion, Sitte und Recht, Politik und Staatsform, Siedelung und Wirtschaft, Wissenschaft und Technik, Kunst und Dichtung wird sich vom Seelentum der schöpferischen Geister und den Seelenregungen des volkstümlichen Menschen aus nur um so tiefer begreifen und verstehen lassen.

6. Methode und Begriffsbildung.

a) Eigenart und nächstliegende Aufgaben.

Die Methoden müssen in der Hauptsache die der wissenschaftlichen Psychologie sein. Vordringlich ist also schlichte Erfassung und Beschreibung des völkischen Lebenskreises, damit dessen besondere Struktur aufgezeigt und verständlich werde, Form und Gestalt innerhalb des seelischen Ganzen geklärt wird. Die Eigenart unseres Gegenstandes ist für die Psychologie noch nicht einmal ins rechte Licht gerückt, glauben doch selbst manche

Forscher, daß die Lebensbezüge des Volkhaften und Nationalen nur eine periphere Rolle spielten und dem Staatsmann, den politischen Führern — und allenfalls dem Soldatenstand — überlassen werden könnten, während doch alles Völkische Lebenselement und umfassendes Lebensganzes bedeutet, gründend in Vitalschichten menschlichen Daseins und damit jeden ergreifend und verpflichtend.

Die Schwierigkeiten der Erforschung des völkischen Erlebensbereiches sind nicht gering, weil zum Beispiel an Rede, Bekenntnis, Gelöbnis, Schwur anzuknüpfen ist, hinter denen aber doch kein Dogma steht, keine Kirche und keine durch Hierarchie gebundenen und geleiteten Gemeinden. Trotz der Verwurzelung im Vaterlande besteht eine gewisse Freiheit und Freiwilligkeit der Bindung; die Art der Gefolgschaft und Dienstleistung im völkisch-staatlichen Ganzen ist verschieden, inneres Verpflichtungsbewußtsein und der Adel der nationalen Gesinnung offenbaren sich nicht ohne weiteres. Doch ungeachtet der Eigenart des völkischen Erlebnisbezirkes und der Schwierigkeiten der Zugänglichkeit für die psychologische Forschung wird das Wesen des Volkhaften und Nationalen sich umschreiben und fassen lassen. Sodann wird eine Systematisierung des Tatbestandes und Tatsachenberichtes vordringlich werden sowie die Einordnung in die uns bekannten Zusammenhänge der psychologischen Erscheinungen.

Die ganzheitliche Forschung muß die eigene „Gestaltqualität" völkischer Erlebnisweisen und Ereignisse verständlich machen; denn mit minutiös-analysierenden Beschreibungsweisen von Teilerscheinungen und Einzelseiten der Erlebensganzen ist es nicht getan. Hier muß echt verstehende Psychologie gepflegt werden, die mit Verstehen meint: Seelische Begebenheiten in Beziehung auf ein Ganzes sinnvoll zu erfassen und die konstituierenden Faktoren des Erlebnisses darzulegen. Diese methodische Einstellung ermöglicht den Nachweis fester Strukturen und deren Ausgliederung in Erlebnisprozessen, führt aber auch zur Auffindung von Gesetzmäßigkeiten, weil sich bestimmte Regelmäßigkeiten in den Äußerungsweisen und bestimmte Formen in dem Ablauf der Geschehnisse zeigen, weil sich der Eintritt bestimmter Erlebnisbereiche bestimmen läßt und die Aufstellung von Gesetzen für das Auf und Ab im Wandel der seelisch-völkischen Ereignisse sich ergeben wird.

Zu den Aufgaben eindringender Forschung gehört ferner die genaue Verfolgung der Entwicklung der völkischen Erlebnisse, das Aufgeschlossensein dafür, sowie die tiefere Erfassung und Durchdringung in der persönlichen Entwicklung der Volksglieder durch Kindheit und Jugendstufe bis zur Reife des Menschen und der völkisch-politischen Haltung des tätigen Mannesalters.

Eine Menge sonstiger lebensbezogener Fragen gilt es zu durchdringen. So sind die inneren Beziehungen von äußeren Lagen, besonderen Ereignissen und Umständen zu den völkischen Erlebnissen und ihrem läuternden verfestigenden Charakter zu begreifen. Man bedenke nur solch auf-

wühlende Ereignisse wie die Ermordung Gustloffs oder begeisternde Geschehnisse, wie sie die Olympiade auf dem Boden unseres Vaterlandes mit sich bringt! Es sei nur kurz verwiesen auf: Kameradschaftshaus, Ausmarsch, Feier, Gesang, Sprechchor, Lagerschulung, Arbeitsdienst, politische Verbände, Dienst in der Wehrmacht usw.

Nicht weniger mächtig ist das Verständnis der Ausdruckshaltung des völkischen Erlebens: Uniform, Grußformen, Gedächtnisfeier (Fahne, Standarte, Symbole), Denkmäler, Weihestätten, Thingplätze, Schmuck- und Baustil.

Den exakten Psychologen fesseln vielleicht mehr die Fragen nach der Einbettung völkischer Erlebnisse in den Fluß des Seelenlebens und das „Seelentotal" und nach der Entwicklung des völkischen Bewußtseins im Seelenleben der einzelnen Volksglieder; dabei ist nicht an den Menschen an sich zu denken, sondern an die Menschen in konkreter Lage, wie Jugendliche in Stadt und Land, Knaben und Mädchen, Mann und Frau, Berufstätigkeit, Leistung und Verantwortung im politischen Volkskörper u. ä. Manche Aufhellung ist auch durch die Erforschung des Verhältnisses des völkischen Erlebnisbereiches zu den religiösen Phänomenen, zum Verhalten und Erleben der sittlichen, rechtlichen, staatlichen, kirchlichen, schulischen, bündischen Lebensbezüge zu erwarten.

Die Erkenntnisse, welche zu gewinnen sind, werden in vielfältiger Weise die pädagogische Menschenformung und die politische Menschenführung zu ihrem Vorteil beeinflussen.

b) Das methodische Verfahren im besonderen.

Es wird sehr mannigfaltig sein und sowohl das Beobachtungs- als auch experimentelle Verfahren benützen; intuitiv-spekulativ geübte Vorschau wird neue Gebiete erschließen, denen eine exakt-empirische Forschung gediegene Pflege angedeihen läßt; makroskopische und mikroskopische Einstellung werden bei der Festlegung der methodischen Wege sich ergänzen.

Es kann kein Zweifel bestehen, daß das Beobachtungsverfahren besonders zu pflegen ist. Dasselbe wird auftreten als Selbstbeobachtung in den Formen der Einwärtsschau und der rückschauenden Betrachtung auf Vorgänge und gehabte Erlebnisse. Dieser personale Erfahrungsweg dürfte zunächst der beste und zugänglichste Weg sein. Zu ihm wird sich bei seinem intuitiven Charakter die Fremdbeobachtung gesellen, die sich auf zufällig sich bietendes Erfahrungsmaterial stützen kann oder in absichtlich geleiteter Beobachtung bald mehr gelegentlich, bald mehr in planmäßiger Weise vorgeht. Freilich setzt sie gediegene Menschenkenntnis und gutes Verstehen seelischer Ausdrucksweise und der zugrunde liegenden Erlebnisbestände voraus.

Das experimentelle Verfahren dürfte zunächst nicht im Vordergrund stehen, obwohl sich auch hierfür neuartige, gangbare Wege beschreiten lassen. Wie in analogen Fällen der Erschließung neuer Forschungsbereiche,

dürfte die Fragebogenmethode reiches Material zutage fördern. Daneben empfiehlt sich das Verfahren des Experiments mit systematischer Selbstbeobachtung, das sich für die höheren geistigen Leistungen in der „Würzburger Schule" gut bewährt hat.

Einer völkischen Psychologie bieten sich reichlich Quellen an. Da sind zunächst die Bekenntnisse in der Literatur auszuschöpfen, wie sie in Geschichtsforschung und Geschichtsbetrachtung, in Lebensbeschreibungen und Heldendarstellungen vorliegen. Aus allen Zeiten liegen Zeugnisse völkischen Erlebens vor, von Griechen und Römern, Germanen und Deutschen. Aufschlußreich ist dabei schon die Sagenwelt mit ihren besonderen Gestalten und den Tugenden, die sie verherrlichen will. Sittliche Wertschätzungen, völkische Lebensformen, staatliche Ordnungen können in vergleichender Gegenüberstellung aus der jeweiligen völkischen Lebenshaltung verstanden werden. Man vergleiche nur die römische Sagenwelt mit der germanischen oder die Zwiegesänge der spartanischen Jünglinge, Männer und Greise bei vaterländischen Feiern mit den Formen germanischen Things und der Ritterfeste des Mittelalters! Wie offenbaren sich Seelentum und Geisteserfassung in Dokumenten der Volksgeschichte, die aus Not und Schicksal, Sieg oder Niederlage, Kleinmut oder Zusammenraffung der Kräfte geboren worden sind: Fichtes Reden an die Deutsche Nation, Yorks Aufruf der preußischen Landstände, „Aufruf an mein Volk" 1813, Kundgebung im Versailler Schloß 1871, Aufruf 1914, Botschaften Hitlers Januar und März 1933, Rede ans Ausland, Nürnberger Kundgebungen, Rede vom 7. März 1936, die Kundgebungen bis zum 29. März mit den Reden des Führers!

Dazu tritt die psychologische Durchleuchtung der Selbstzeugnisse nationaler Führer und Heroen, wie wir sie finden in den Bekenntnissen und Briefen, Reden und Dokumenten solcher Männer. Sie begegnen uns auch in Tagebüchern und Selbst-Lebensbeschreibungen, Abhandlungen, Aufrufen, Flugblättern, Broschüren. Dazu treten die dichterischen Leistungen in vaterländischen Hoch- oder Notzeiten, wie sie uns seit W. v. d. Vogelweide entgegentreten, in Körners Sonetten, in den Werdenöten der 1840er Jahre, im Weltkrieg und jetzt in den oft erschütternden Klängen der Lyrik, den Hörspielen und Sprechchören der jungen Generation in der volkhaften Dichtung der Zeit.

Die Betrachtung der ausgezeichneten Fälle vermag Weite und Tiefe des zu erfassenden Wirklichkeits- und Erlebnisbereiches vorläufig zu umfassen und zu umgrenzen. Voran stehen psychologische Untersuchungen über die großen nationalen Führer und Gestalter, Fürsten und Staatsmänner, wie Friedrich den Großen, Freiherrn vom Stein, Scharnhorst, Bismarck, Hitler. Jeweils sind Persönlichkeiten und Lebenswerk zu erfassen, der seelische Pol und das Menschentum sowie der Schaffenspol und die tatsächliche Wirksamkeit. Lebensbeschreibungen und Lebensbilder, die den genialen Menschen gerecht werden, liefern wertvolles Material. An die Seite

der großen Gestalter treten dann die großen Rufer und Anreger, Erzieher und Propheten, wie Möser, Jahn, Arndt, Lagarde, Nietzsche, Chamberlain, Moeller van den Bruck, Rosenberg, Krieck. Wertvolle Seiten einer Psychologie des Deutschen Menschen werden an ihnen deutlich und die Ausschöpfung ihres Gedankengutes offenbart typisches deutsches Geistesleben. Schließlich ist zu erkunden, wie sich völkisch-seelisches Erleben in den Werken der Künstler und Dichter, Denker und Politiker widerspiegelt, etwa bei Richard Wagner und Langbehn, B. Otto und Naumann, Winnig und anderen, oder in den großen deutschen Romanen der Polenz und Frenssen, Hans Grimm und W. Ponten.

Als Ausgangspunkt der Forschung ist jedoch die lebendige Gegenwart mit ihren Bekundungen des neu erwachten völkischen Gemeinschaftslebens nicht zu übersehen. Man bedenke das reiche Erleben bei Volksfesten und nationalen Feiern, das sich von jeher in vielen Erzählungen niedergeschlagen hat, wie in G. Kellers Werken, oder auf der Bühne, wie in Richard Wagners Meistersingern, wirksam dargestellt wurde. Da „rollt das Jahr übers Gebirge" mit seinen kirchlichen und bürgerlichen Festtagen und Festzeiten, mit volks- und landschaftseigenen Feiern und mit den Gedenktagen und Feiern, die die ganze Nation vereinigen und im Dritten Reich in ihrem Eigenwert erkannt und durchgestaltet worden sind. Hymnen und Festgesänge, Liedausdruck und Melodie, Sprechchor und Spiel, Rede und Musik, Festschmuck und Feststil, sie alle sind aus umgewandeltem Seelentum in neuen Gehalten und Formen erstanden. Fahne und Abzeichen, Uniform und Kolonne, Symbol und Mythos enthüllen neuartiges völkisches Erleben und neue Erlebnisweisen. Diese gewinnen erst recht sichtbaren und bleibenden Niederschlag in der Bereicherung von Kulturgütern und Herausstellung neuartiger kultureller Werke, die einen neuen Geist atmen: Denkmäler, Thingplätze, Haus der Deutschen Kunst, der Königliche Platz in München, neue Stoffe und Gehalte der Malerei und Bildhauerei, der Architektur, der Bühne und des Konzertsaales, des Dramas und der Musik. Welcher Wandel zum Beispiel in den Kriegerdenkmälern der unmittelbaren Nachkriegszeit mit ihrer Klage, Not und Niedergedrücktheit gegenüber denen aus der Periode des Erwachens mit ihrem Trotz, Zorn und der Aufrüttelung des Gemüts bis zu den kraftvollen Offenbarungen des siegreichen Nationalstolzes, der Mannhaftigkeit und heroischen Lebensführung!

Zu solch makroskopisch gearteten Verfahren tritt sodann die empirisch geübte Einzelforschung. Die Methode der Befragung und Ausfragung können in erster Linie verwendet werden; denn gerade in diesen Jahren des frisch erlebten und noch lebendigen Aufbruchs der Nation sind die völkischen Erlebnisse noch so neu und eigenartig, daß gerne und leicht Aussagen gemacht werden. Die unmittelbare Durchdringung des öffentlichen Lebens durch den Nationalsozialismus und seine neuen Lebensformen der Bünde, Kundgebungen, Volkswohlfahrt, Winterhilfe, Kraft durch Freude

u. a. hat ganz neue volkhafte Erlebnisbereiche erschlossen. Richtig geübte Befragung über Teilnahme an Sammlungen, Winterhilfe, in HJ. und BDM., in SA. und SS., in Frauenschaft, in Lager und Schulung, in Arbeitsdienst und Wehrdienst fördert reiches psychologisches Material zutage. Manche Akte volkhafter Tätigkeit können psychologisch tiefer als bisher erfaßt werden: Begeisterung, Erhebung, Hingabe, Gemeinschaftsbewußtsein, Wir-Gesinnung, Schicksalsverbundenheit aller Volksgenossen, Ehrfurcht vor der Mission unseres Volkes, Glaube und Vertrauen, Liebe und Tatbereitschaft für unser Vater- und Mutterland, Bruder- und Schwesterland, Kinder- und Enkelland.

Von Menschen tiefen völkischen Ergriffenseins und Erlebens können Zeugnisse ihrer Erlebnisse erlangt werden über die Nachhaltigkeit der Eindrücke, über die Auswirkungen auf die eigene Gesinnung, Lebensführung, ja Bekehrung und Umstellung der Haltung zu Volk und Staat, zum Volksgenossen und nationalen Leben. Wem drängt sich nicht der Gehalt der erschütternden Kriegsbriefe gefallener Studenten auf, der seelenkundlich deutsches Wesen und Geistesleben so tief verstehen läßt? Man greife überhaupt in die reichen Brief- und Dokumentensammlungen national, volkhaft und politisch aufgewühlter Männer und wird erstaunt sein, welche substanzhafte psychologische Forschung möglich ist! (Briefe des Verlegers Lehmann, Dokumente des Ritters von Epp in dem Buche von W. Frank.)

Mehr experimentellen Charakter würden planmäßige Befragungen mit systematischer Selbstbeobachtung der befragten Personen tragen. Man kann ausgehen von bekenntnishaften Aussprüchen und historischen Dokumenten oder auch unbekannte Dichtungen und dramatische Auftritte verwenden, um die Befragten zum Aussprechen der angeregten Gedanken und Urteile zu bringen, ihre Gefühlslage und inneren Erlebnisse beschreiben zu lassen und um freie Mitteilungen über ihre Seelenregungen bei sich oder über ihre Beobachtungen bei anderen anzuregen.

Erkenntnisse und Ergebnisse des Einzelexperiments müssen durch Fragebogen und Sammelforschung ergänzt werden. Das Wissen über völkische und vaterländische Dinge läßt sich dabei zunächst erkunden, die Auswirkung der neuen Zeit bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen feststellen. Doch kann mit Hilfe des Fragebogens mancher neue Erlebnisbezirk aufgedeckt oder aufgehellt werden, z. B. über das völkische Bewußtsein in den verschiedenen Entwicklungsphasen, über Fragen des Kameradschaftslebens und des Führertums, über das historische Verständnis gegenwärtigen und vergangenen Geschehens, über das Symbolerleben, über die Wirkung von Feier und Fest auf Gesinnung und Weltbild der Menschen usw. Man kann auch den Gesamtkomplex völkischer Bewußtseinstatsachen angehen, wie es E. Starbuck für den religiösen Erlebnisbereich durchgeführt hat.

Weitere Zugänge zum völkischen Erlebnisbereich ermöglichen die Drei-Wort-Methode, einfache Begriffs- oder Satzerklärungen, besonders aber Aufsatzthemen, die eine Stellungnahme verlangen. Recht

gute Ergebnisse dürfte aber sicherlich die Ausdrucksforschung bringen, wenn sie im Sinne von L. F. Clauß gehandhabt wird.

7. Hervortretende Forschungsgebiete aus der sogenannten allgemeinen Psychologie.

a) Im Forschungsfeld von Teilfunktionen seelischen Erlebens.

Wenn hier auf die Untersuchung einzelner Funktionsgebiete besonders hingewiesen wird, so ist selbstverständlich eine Eigenherrlichkeit derselben nicht gemeint; denn jedes Funktionsgebiet ist nur vom sinnvollen Gefüge des Ganzen aus, also von der Gesamtstruktur seelischer Tätigkeit her zu verstehen. Im einzelnen ist etwa an folgende Forschungsgebiete zu denken.

Anschaulichkeit und Sinnenhaftigkeit des Erlebens: Fahne, Abzeichen, Symbole — Uniform — Aufmarsch und Kundgebung — Feste und Feiern.

Regungen des magischen Bewußtseins: Bei Primitiven und Kulturvölkern, — im Kindesalter, bei Jugendlichen, bei Erwachsenen.

Phantasie und Ideenbezug: Sage und Mythos, Schau des Zukünftigen und Idee des Dritten Reiches.

Formen des Denkens und Gedankenablaufes: Der deutsche Geistesreichtum und die Vielzahl der Typen — Psychologie des volkstümlichen Menschens und seines Denkens — Schranken zwischen bio- und logozentrischem Denken.

Grad und Art der intellektuellen Begabung: Vergleich mit anderen Völkern; bes. die Forschungen von E. R. Jaensch über den Integrationstypus und seine Sonderformen.

Motivbildung, Gesinnung und Glaube: Völkische Verantwortung, einfach heroische Lebensführung, lautere gemeinschaftsverpflichtende Gesinnung, Sendungsbewußtsein. (Rede, Bekenntnis, Gelöbnis, Schwur, Gesang.)

Tiefendimension des Fühlens: Einbezogenheit des menschlichen Einzel- und Gemeinschaftslebens in den Naturgrund, Wertbezogenheit und Schicksalsverhaftung völkischer Art (F. Krueger).

Formung von Lebensansichten und weltanschaulicher Grundlage, fest umgrenzten Anschauungen und nationalsozialistischer Haltung. (Hier sind Anregungen E. Kriecks auszuwerten.)

Stimmungsgeneigtheit und Affektleben: Beziehungen zu Rassen- und Stammesunterschieden, besondere Prägung des deutschen Menschen.

Temperament und Charakter; nach den Körperbauformen, nach Rassetypen, Stammeseigenheiten, Grundzug deutscher Haltung — Entfaltung der rassischen und charakterologischen Grundwerte zu besonderem Ausdrucksstil und charakteristischer Formung.

b) Genetische Betrachtungsweise.

1. Volksbildung und Volksformen sind auf ihre psychologischen Einschläge hin zu untersuchen:

durch vergleichend historische Forschung,

durch völkerpsychologische Forschung.

Danach wird sich eine Psychologie der volkbildenden Vorgänge ergeben, die erst das Einmalige und Spezifische bei verschiedenen Völkern zeigt, jedoch auch typische Erscheinungen und allgemeine Gesetzmäßigkeiten herausstellen wird.

Dabei haben wir uns um die Seelenhaltung und geistigen Leistungen der Menschen der Vorzeit erkennend zu bemühen, wozu R. R. Schmidts „Geist der Vorzeit" verlässiges Material bringt. Es gilt aber auch das Seelentum und Geistesschaffen der Germanen in der Vor- und Frühgeschichte zu verstehen, wozu äußerst wertvolle Forschungen vorliegen.

2. Hineinwachsen des einzelnen in sein Volk bei seiner persönlichen Entwicklung; in Kindheit, Schulalter, Jugend, Reife, Mannesalter. Eine eigentliche völkische Jugendkunde kann entstehen, die auf Untersuchungen über die Stellung des Kindes und Jugendlichen innerhalb des Lebens des Volkes, des Staates und der Nation beruht.[1] In einem gesundsinnigen Staatsvolk muß das völkische Bewußtsein wie ein zweites Ich jedes Glied erfüllen und wie aus einem Überbewußtsein, aus einer Wir-Gesinnung heraus, alle verantwortlichen Schritte lenken. Die Jugendkunde darf nicht nur formale Entwicklungsgesetzlichkeiten und quantitativ abgestufte Leistungszusammenhänge erforschen. Auf Grund des organischen Werdens menschlichen Seins muß das Hineinwachsen in die geistige Welt der nationalen Güter und das Hineinleben in die Aufgaben nationalen Dienstes erkundet werden. Formen und Bedingungen, unter denen sich die Jugend in die Lebensgemeinschaft des Volkes eingliedert, sind psychologisch zu beleuchten, der Stufengang der volkhaften Verwurzelung, völkischen Erkenntnis und politischen Bereitschaft ist festzulegen. Daher ist die Jugend des Volkes im tatsächlichen Vollzug ihres Lebens und Werdens in der Auseinandersetzung mit der vorgegebenen Wirklichkeit des deutschen Volkstums und politischen Lebens zu studieren. (Regelmäßig wiederkehrende Feste wie oben gezeigt, Widerspiegelung im Erleben der Jugend des Volkes, Rolle der Kinder bei Volksbräuchen, Familienfesten, kirchlichen Feiern, dörflichen und Volksfesten, vaterländischen Weihetagen, auferlegte Pflichten und eingeräumte Rechte der Heranreifenden, Miterleben besonderer Ereignisse, wie z. B. der Winterolympia im Spiel der Kinder beim Schlittenfahren, Skilaufen, Eislauf.) Dadurch wird der Formungsprozeß an der Jugend durch das aktuelle völkische Leben aufgehellt und einer psychologisch gegründeten Pädagogik entstehen äußerst wertvolle Unterlagen für ein organisch weiterbauendes Erziehungs- und Bildungsleben, gerade durch den Nachweis der nichtplan-

[1] Vergleiche in den letzten Jahrgängen dieser Zeitschrift die Arbeiten von E. Lippert, A. Knauer, R. Schaal, W. Hische, H. Roth, Fr. Berger, W. Ruttmann, W. Ehrenstein, die alle irgendwie in dieses Neuland der Forschung vorstoßen.

mäßigen, nicht verstandesmäßigen, stetig sich auswirkenden funktionalen Formung der Menschen im völkischen Lebens- und Schicksalsraum.

c) Gemeinschaftspsychologische Betrachtungsweise.

1. Durch die Vergemeinschaftung der Menschen und die Gewinnung eines alle verbindenden Geisteslebens werden neuartige Erlebnisbezüge geschaffen und Erlebnisinhalte erzeugt, die zu Gesinnung und Kultur führen und ein völkisch ausgerichtetes objektives Geistesleben hervorbringen. Eine sozialpsychologische Einstellung vermag nun das eigene Volk als Gemeinschaftsorganismus und Gesellschaftsgefüge zu verstehen. Diese mitseelischen Wirkungen eines organischen Volkslebens verlangen auch eine genetische Betrachtung, um die Entwicklungsgänge richtig zu erfassen und die Einfügung des reifenden Gliedes der Gemeinschaft in das Volksganze klar zu überblicken. Grundlagen allgemeiner Sozialpsychologie haben Hellpach und Müller-Freienfels geschaffen.

2. Die Vergemeinschaftung in ihrer völkischen Ausprägung bringt durch ihr Wirken eine kulturelle Werte- und Werkwelt hervor, die zu geistigen Schöpfungen und arteigenen Sonderleistungen führt. Auch hier muß die Psychologie mithelfen, um den Werdegang der Kultur des deutschen Volkes seelisch zu begreifen. Dann wird auch immer verständlicher, daß völkische Kultur nicht von Oberschicht und primitiver Gemeinschaft, von gesunkenem Kulturgut usw. sprechen darf, sondern daß das „Volk" nicht eine Unterschicht im Lebeganzen eines Volkes bedeutet, vielmehr die Tiefen- und Kernschicht, ja die Keimschicht aller Auszeugungen volkhaften Geisteslebens bedeutet. Daher ist nach H. Freudenthal die Volkskunde als „Charakter- und Geistes-Kunde des artgebundenen volkstümlichen deutschen Menschen eine seelenkundliche Grundwissenschaft einer neuen deutschen Erziehungslehre".

3. Das Volk schafft sich nun eine Organisation seiner Lebenssicherung und Entfaltung im Staate. Die Bezugsverhältnisse von Seele und Staat bloßzulegen, war uns ganz aus dem Gesichtskreis entschwunden. Anknüpfend an Platons Gedankengang, daß die Menschen den Staat schaffen und die Staatsverfassung ein Spiegelbild der Seelenverfassung des Menschen sein müsse, hat jetzt H. A. Grunsky den Zusammenhang zwischen Psychologie und Politik in seinem Buche „Seele und Staat" aufs neue untersucht. Man brauche nur die Pole des menschlichen Innenlebens auf verschiedene Seelen zu verteilen, so ergäben sich die Grundspannungen des staatlichen Gemeinschaftslebens. In der Tat entsteht bei Grunsky ein großartiges Bild dynamischer Seelenbetrachtung, das die lebenweckenden, spannungsreichen Beziehungen in den Einzelseelen und im Staatsleben anschaulich macht und für die Psychologie des Wollens und Handelns neue Aufschlüsse gibt. Wie Schaff-Pol und Schau-Pol, Willens-Pol und Pol der Hingenommenheit aufeinander wirken und demgemäß Idee und Tradition, Disziplin und Instinkt

einander entsprechen, wie aus der Erdgebundenheit des Blutes und der Sonnenhaftigkeit des Geistes die Beziehungsverhältnisse des Gemeinschaftslebens (Vater — Kind, Mutter — Kind, Künstler — Gemeinde, Führer — Gefolgschaft) sich klären, mag bei Grunsky selbst erarbeitet werden.

d) Individual- und differentiell-psychologische Betrachtungsweise.

Es sind auch die typenhaften und charakterologischen Ausprägungen der einzelnen Volksbürger zu studieren; denn es fragt sich: Wie werden alle die gemeinschaftsseelischen Beziehungen erlebt und wie stellt sich der reife Mann des Volkes zu seinem Volk im Mitergriffensein, Mittun und Mitgestalten der Lebenserhaltung und Formung seiner Nation? Eine einfache Vorschau ergibt die Gruppen der Begeisterten, der Stolzen, der schlicht Handelnden, der Kontemplativ-Passiven, der glühend Schaffenden. Wollte man jeweils eine Zweipoligkeit der Typen herausheben, so könnte das Stehen im Volke und die Stellung zu seinen Ansprüchen folgende Typen ergeben: instinktiv — rational, mehr stimmungs- oder mehr forderungsmäßig, gefühlsmäßig-schauend — willenhaft-verpflichtend, mehr im Sinne des objektiven Idealismus — im Sinne des Idealismus der Freiheit, traditionsgebunden-konservativ — ideengebunden-nationalsozialistisch, periodisch-aufflackernd — kontinuierlich, stetig und treu.

Auch von anderen Ansatzpunkten aus kann die Typenbetrachtung der völkischen Psychologie Anregung holen, so bei Jaensch und den von ihm aufgestellten Grundformen menschlichen Seins, besonders hinsichtlich der Integrations- und Synästhetikertypen und ihren Ausprägungen in verschiedenen Völkern, auch bei Hellpachs Sozialcharakteren: Schöpferische Menschen, Führer, Ausführer, Unabhängige, Originale, Eiferer, Schwärmer, Bösewichte, und schließlich bei Grunsky mit seinen Charakterisierungen des bürgerlichen, bolschewistischen und nationalsozialistischen Menschen. In bezug aber auf die eigentlich politisch tätigen Menschen eines Volkes zeigen sich die Bannerträger und Propheten der Zukunft, die Führer und Erzieher zum Morgen, die Verbesserer und Gestalter der Gegenwart, die Verwalter und Bewahrer des Vergangenen.

Schon bei der Jugend des Volkes finden sich solche Typen, die den Jugendgruppen, Schulklassen und Verbänden ihre Zusammensetzung und Durchgliederung verleihen und die uns begegnen als die nüchternen, empfänglichen, einsatzbereiten Gefolgschaftsleute oder als die schwungvollen, begeisterten, vorangehenden Führer und Gestalter.

e) All diese Untersuchungen werden von dem natürlichen Kerngebiet der völkischen Anthropologie getragen und sind letzten Endes zusammengehalten durch eine sich herauskristallisierende Psychologie des deutschen Menschen. Sie dient der Selbsterhellung deutschen Menschentums

in seiner Eigenart, in seinem Verhältnis zur Gemeinschaft Volk und Staat, in seiner Beziehung zur Welt.

8. Neue Aufgaben für die pädagogische Psychologie.

Alles völkische Erleben ist an personale Träger gebunden. Pädagogische Beeinflussung hat immer bei der Einzelseele einzusetzen und beruht auf der Wirkung von Mensch zu Mensch, abgesehen von den gemeinschaftlichen Wirkungskräften aller Art.

Daher ist in erster Linie eine Psychologie des Zöglings aus deutschem Volkstum und seiner besonderen Gemeinschaftsformen zu pflegen. Dabei darf ein sicherer Unterbau durch die Vermittelung der wertvollen Erkenntnisse der sog. allgemeinen Psychologie nicht fehlen; denn die pädagogische Tätigkeit braucht genaueste Kenntnis des naturhaft-seelischen Entwicklungsganges des jungen Menschenkindes und der charakteristischen Entwicklungsstufen bis zur vollen Reife der Gliedschaft und persönlichen Durchgestaltung in seinem Volke. Auch das Wie des Hineinformens des einzelnen in das völkische Menschentum ist zu erkunden.

Die Psychologie des Zöglings muß durch eine Psychologie des Erziehers und der völkischen Erziehungsträger ergänzt werden. Sie haben eine Mission im Volksganzen zu erfüllen, indem sie die junge Generation im Volkhaften und Volkstümlichen verwurzeln, zu ihrer Pflege und Reifung beitragen. Nicht nur der Erzieher hat sich seiner Verantwortung bewußt zu sein, sondern auch jede Teilgemeinschaft, ja das Volk selbst in der Gesamtheit der erwachsenen Generation; denn das Volk samt seinem Gemeinschafts- und Kulturleben ist an sich eine Erziehungsmacht ersten Ranges: hier erhalten Gesinnung und Charakter ihre Prägung, hier formen sich Anschauungen, Grundhaltung und Weltbild entscheidend aus. Die psychologischen Einschläge dieses vielfältigen erziehenden Geschehens sind noch nicht alle gründlich genug untersucht und bloßgelegt.

Von sonstigen Aufgabengebieten psychologischer Forschung seien hervorgehoben: Psychologie der deutschen Jugendhaltung (bündische Jugend, HJ., Staatsjugend, Studentenschaft u. ä.), Psychologie der Geschlechter (auf deutschem Volksboden und bei den deutschen Stämmen), Psychologie des Reifens zu politischer Führung und politischer Betätigung, Psychologie der Generationenfolge, Psychologie des Sports und der Körpererziehung, Arbeitsdienst in psychologischer Betrachtung, Psychologie des Soldatentums und der Wehrhaftigkeit, die bäuerliche Seele und Bodenständigkeit, Seele und Gefühl des Arbeiters, Seelentum des Geistesarbeiters und seine Führungsverpflichtung, Psychologie der Menschenformung überhaupt, Psychologie der Führungsmaßnahmen und Politisierung des gesamten Volkes zum Einsatz seiner Kräfte, Verantwortung vor der Idee des Dritten Reiches und dem Mythus des Volkes.

9. Vom Geist der Pflege der völkischen Psychologie.

Die völkische Psychologie soll nicht intellektualistisch und abstrakt behandelt werden, sondern in realistischer Haltung in die Tiefen der Erscheinungen führen. Zugleich muß sie nationale Psychologie sein, d. h. Volk und Nation als Gegebenheit, Lebenswirklichkeit und als Aufgabe (Idee) betrachten. Ein Vergleich mit der Psyche anderer Völker läßt sich dabei nicht umgehen, wie man auch über die Gefahren und Schwächen deutschen Wesens, welche der geschichtliche Werdegang offenbar gemacht hat, nicht hinwegsehen darf. Sie hat eine politische Aufgabe zu erfüllen, lehrt doch auch sie, daß der Mensch nicht in erster Linie ein erkennendes, sondern ein wollendes und handelndes Wesen ist, daß sein Leben durch Spannungen und Kampf hindurch muß, nachdem der Mensch Natur- und Geisteswesen in einem ist, daß der einzelne in Bindungen und Verpflichtungen steht, die das Ich im Wir und das Wir im Ich zur Reife bringen. Daher macht psychologische Schulung verständig, reif und vorwärtsschauend für alle Jugendbildung und Erziehung, erleichtert eine aktive Haltung und freudige Bereitschaft für den Einsatz der Kräfte im Dienste der Volksgemeinschaft.

Für eine richtige Pflege der hier vertretenen völkischen Psychologie und Jugendkunde sei an das Wort unseres Führers erinnert: „Kämpfen kann ich nur für etwas, was ich liebe; lieben nur etwas, was ich achte, und achten nur, was ich mindestens kenne." Der Erzieher schließe also dieses Wissenschaftsgebiet in Herz und Geist mit Liebe ein! Dann wird der Ruf: „Durch völkische Menschenkunde zur völkischen Pädagogik!" eine segensvolle Verwirklichung finden und reiche Aufschlüsse sind nicht nur für die Jugendführung, sondern auch für die Menschenformung im weitesten Sinne und zur Prägung des deutschen Menschen überhaupt zu erwarten.

* *

Die Erziehungsfrage der naiven Kindheit.

Von Georg Hirsch.

(Schluß.)

IV.

Naivität als charakterliche Haltung kann demnach von dem neuzeitlichen Kulturmenschen nicht ohne Schaden für seine Persönlichkeit und deren schöpferische Kraft ausgelöscht werden. Nach den schlimmen Erfahrungen einseitiger Geistigkeit kehrt er vielmehr bewußt zu den Lebensuntergründen, zum Vitalen, zur voraussetzungslosen Natürlichkeit zurück, um sich — frei von den Bindungen logizistischer Art — für den Neuaufbau des Kulturraumes zu entscheiden. Zwar wird auch er den Spannungen zwischen dem naiven Rhythmus und dem körperlichen Training, zwischen vital-geistiger

Aktivität und rationaler Bewußtheit und endlich zwischen dem naiven Gemeinschaftserlebnis und zwingender Organisation nicht entgehen; denn die kulturelle Arbeitsgemeinschaft eines Volkes muß sich im Gebrauch der vorhandenen Arbeitskräfte vorwiegend rational verhalten. An dieser Stelle aber wird die Aufgabe der charakterologischen Erziehung, soweit sie sich auf die naive Lebensströmung erstreckt, sichtbar. Es ist ihre Angelegenheit, dafür zu sorgen, daß jene Spannungen von ihren Zöglingen ohne charakterlichen Bruch ertragen und in möglichst hohem Grade ausgeglichen werden. Die Gegenwart ist nicht geeignet, das Generationsproblem tragisch zu werten und einen Kampf zwischen Alter und Jugend, zwischen Reife und Naivität, entstehen zu lassen, der etwa mit der Niederlage des einen oder andern Teiles enden könnte. Die Schaffenden haben zwar die Herrschaft, aber sie beginnen, sich ihrer Jugend zu entsinnen, sich selbst jugendlich zu geben und dadurch eine bruchartige Trennung von den kommenden Geschlechtern unmöglich zu machen.

Der Erzieher aber ist am innigsten mit der Jugend verhaftet; darum wird er für sich selbst diese Lebensströmung auch am sorgfältigsten zu bewahren versuchen, zuerst in körperlicher Hinsicht, dann auch in seiner seelisch-geistigen Haltung, die nicht vertrocknen und erstarren darf. Es wird seine vornehmste Sorge sein, jene Zwischenformen zwischen Spiel und Schaffen, wie wir sie in der rhythmischen Leibesübung, in der anschaulich-phantasiegetragenen Planung und Gestaltung sowie in dem Aufbau eines verstehenden Gemeinsamseins aller Arbeitenden gekennzeichnet haben, im Erziehungsraume zu verlebendigen. Diese Aufgabe wird ihn von allen rational-systematischen Arbeitsformen lösen und ihn zwingen, naive Arbeitsweisen aufzubauen, die nicht zu Gedachtem, sondern zu Ausgedrücktem führen.[1] Sie wird ihn fortkehren von den Regionen theoretischer Nachdenklichkeit und ihn zur personalen Wirklichkeit, zum Verkehr mit naiven Menschen hinwenden. Er wird sich an das Öffentlichsein seiner Gefühls- und Willensregungen, wie sie sich aus der steten Empfangs- und Gebebereitschaft innerlicher Erfahrungen ergibt, gewöhnen. Die Atmosphäre unendlichen — wenn auch nicht unbegrenzten — Vertrauens ist der bewahrende Schoß der naiven Unbefangenheit. Sie kann nur von unbefangenen und sich frei gebenden Erziehern geschaffen werden. Den naiven Erziehungsraum sollten darum weder Fachleute, noch Gelehrte, noch „konzentrierte" Menschen betreten, deren Können, Wissen und Handlungsart ausschließlich von den Bedingungen des Kulturakts geleitet, deren Ordnungen von den Sachverhältnissen ihres Kulturgebietes bestimmt und deren Wertakzente von den Erfolgen ihres Schaffens geboren werden. Wohl aber zählen die Erzieher des naiven Menschen zu den „Spielen-

[1] Hoppe-Kretschmann, Vom Sprechen zur Sprache. Berlin 1927, versuchen den Aufbau einer solchen naiven Arbeitsweise für das Gebiet der Sprachlehre: „Unsere Sprachlehre ist also in erster Linie eine erkenntnisfreudige Erforschung der lebendigen, eigenen Sprache des Kindes." S. 13.

den", die Seele und Geist zu verschenken vermögen und deren Verhältnis zu Dasein und Geschehen unberührt ist. Alles Natürliche hat für den naiven Menschen einen starken Offenbarungswert; je öfter er mit einem Erzieher zusammentrifft, der den Spuren des Natürlichen im Geistigen und Seelischen nachzugehen weiß, desto selbstverständlicher wird er ihn als seinen Führer ansehen. Der Erziehungserfolg besteht hier darin, daß das Geistig-Seelische vom Naiven her ergriffen wird. Denn der naive Mensch stellt Fragen, um sein Wissen nachwachsen zu lassen und sich in seiner Haltung bestätigt zu finden. Eben darum erwartet er auch eine von da aus gesehene Antwort. Endlich wird der Erzieher in der naiven Sphäre auch neue Anforderungen an seine körperliche Haltung stellen. Die alte Würde kann freilich im naiven Erziehungsraume nicht aufrechterhalten werden. An ihre Stelle tritt körperliche Gewandtheit und Durchbildung, die an diesem Platze das Ideal von Entspanntheit und rhythmischer Formungsfähigkeit darstellen sollte. Je formreicher der Erzieher Spiel und rhythmische Bewegung des einzelnen Zöglings und der Zöglingsgruppen gestalten kann, desto leichter muß sich das lebendige Zusammensein von Erzieher und Zögling ergeben. Einstmals war die Antike ganz der Apotheose der körperlichen Erscheinung zugewandt: soweit sie zu einem freien Ausdruck innerer Bewegung in naiver Form gelangt, muß der Erzieher sie im Erziehungsraume einsetzen können, allerdings nicht, um ästhetische Wirkungen zu erzielen, sondern um im rhythmischen Spiel die Betätigung im Leben, die Überwindung körperlicher Hindernisse und eine ehrlich-schöne körperliche Haltung anzubahnen. Darum kann hier der Vertreter des Sports nicht die führende Rolle spielen, schon der von ihm notwendig zu befolgenden Systematik wegen. Die hier gemeinte Rhythmik ist auch nicht auf das gymnastische Gebiet beschränkt, sondern greift auf das musikalisch, manuell und farbig zu gestaltende Zusammensein mit dem naiven Zögling hinüber. Eben darum verlangen wir von dem Erzieher einen weitgehenden Formenreichtum, weil von ihm die Mannigfaltigkeit des naiven Ausdrucksverkehrs abhängt. Wir wollen also von ihm keine künstlerische Körperschulung, kein Artistentum, kein Training, keinen Körperdrill und auch keine ausgesprochen technische Bewegungsfähigkeit. Wir wollen aber, daß seine körperliche Geschicklichkeit, die Genauigkeit seines Sehens, die Reinheit seines Hörens wie überhaupt die Beherrschung seiner Sinne und seiner muskulären Kraft in selbstverständlicher Harmonie zusammenklingen und einen klaren körperlichen Stil darstellen. Auch hier ist bloß Gelerntes nicht an seiner richtigen Stelle; ein eigenes, instinktives Formgefühl muß aus der Haltung des Körpers des Erziehers sprechen. Sobald er selbst sich einer freien körperlichen Freudigkeit hingeben kann, wird er wissen, daß alle Formen des Ausdrucksverkehrs im naiven Erziehungsraume — sowohl das Gestalten wie die eigene rhythmische Körperbewegung — in einem lebendig-natürlichen Zusammenhange stehen und darum dem naiven Menschen sinnhaft erscheinen. Wir haben anfangs darauf hingewiesen, daß der Wunsch

nach Raumsicherheit beim Kinde sehr lebhaft geäußert wird: der Erzieher des naiven Menschen wird in dieser Beziehung im Erziehungsraume keine Mängel aufweisen dürfen. Er darf hier nicht an den Konventionen, Hemmnissen und Gebundenheiten des Kulturraumes tragen. Er muß sich in diesen Raum hineinstellen als ein freudig-bejahender Mensch, der sich körperlich, geistig und seelisch selbst aufgeschlossen hat und dem die Seligkeit eines führenden Zusammenseins mit natürlichen Menschen ein unentbehrliches Erlebnis ist.

Alle diese Forderungen an den Erzieher deuten auf sein eigentümliches Verhältnis zu dem naiven Menschen, insbesondere also zu dem kindlichen Zögling hin. Uns erscheint es in diesem ersten, grundlegenden Stadium menschlichen Persönlichkeitswerdens nicht angängig, die gesellschaftlichen Grundverhältnisse des Kulturraumes ohne Einschränkung auf den naiven Erziehungsraum zu übertragen. In dem Wechselverhältnis Zögling-Erzieher ist auf der naiven Stufe weder das reine Liebesverhältnis, noch das nackte Autoritätsprinzip verwirklicht. Denn beide setzen auch beim Zögling ein klares Wertungsbewußtsein und deutliches Wertungsgefühl voraus, d. h. einen Gemütsaffekt, der offenbar beim naiven Menschen anders verläuft als beim reifen, nämlich traumhaft auf sich selbst gelenkt und von allem Fremdpersönlichen und Sachlichen abgebogen. Darauf beruht die Erfahrung, daß ein und derselbe Erzieher von einem Zögling verehrt und gleichzeitig von einem zweiten gleichgültig oder mit Abneigung betrachtet wird. Der naive Zögling vermag naturgemäß noch nicht zu beurteilen, ob sein Erzieher für ihn und seine zukünftige Mitarbeit am Kulturakt von Wert ist oder nicht. Der naive Junge beobachtet nur sehr aufmerksam, ob sein Erzieher „mitmacht", d. h. sich in seine naiven Strebungen einfügt, in der ihm entsprechenden Weise an seine Geistes- und Seelentür anklopft und nicht die Absicht äußert, alles Triebhafte und Natürliche zuchtvoll in die Konventionen der Kulturgesellschaft einzuordnen. Die Übereinstimmung des naiven Persönlichkeitsrhythmus ist es, die hier erziehende Verbindung herstellt. Die Echtheit oder Gemachtheit der Haltung des Erziehers wird dabei von dem Zögling sehr fein herausgefühlt und meistens sehr offensichtlich abgelehnt oder — was schlimmer ist — unterirdisch grollend verachtet. Es ist charakterologisch falsch, wenn der Erzieher glaubt, da, wo ihm die „Sympathien" seiner Zöglinge nicht entgegenfliegen, auf die kindlich-naive Stufe herabsteigen zu müssen. Er trägt damit nur ein Moment der Lüge in das Verhältnis hinein und verfälscht es von Grund aus. Die Akkorde, die hier angeschlagen werden, dürfen in sich keine Disharmonie bergen, wenn sie das zarte, aber auch biegsame Rezitativ des naiven Zöglings nicht in seiner Elastizität abbrechen wollen. Die innere Wahrhaftigkeit der Haltung darf weder beim Zögling noch beim Erzieher an Gradheit und Deutlichkeit verlieren. Das Herabsteigen des erzieherischen Menschen ist immer von falscher Wirkung, wenn es ad hoc vorgetäuscht wird. Damit wird auf einen wichtigen Grundsatz in der Er-

zieherauswahl hingewiesen. Die erziehende Antwort auf die Fröbelsche Aufforderung: „Kommt, laßt uns unseren Kindern leben," kann nicht von jedem Erzieher für den naiven Zögling gegeben werden. Gewiß bringt die Gewöhnung im Zusammensein — wie sie besonders in den einklassigen Schulerziehungsstätten des Landes zu beobachten ist — sehr häufig ein Vertrauensverhältnis hervor, in dem die Kinder eines Dorfes ihren Lehrer, den sie alle kennen und der in den Elternhäusern ein und aus geht, als ein Mitglied ihres Lebenskreises ansehen, obwohl auch hier der „Abstand" nie ganz überwunden wird. Das Zusammensein von Zögling und Erzieher wird in diesem engen Kreise als ein selbstverständlicher Teil des natürlich-triebhaften Lebenslaufes betrachtet, weil alle in engster Verbindung mit der immer treibenden Natur leben und daher auch im Erzieher das verborgene Humane spricht, das dieser Natur gemäß ist. Aber das wirkliche Zusammenklingen mit der kindlichen Naivität ist nur da, wo behutsam nachfühlend mit dem Kinde gesprochen wird und diese Sprache aus dem Persönlichkeitsgrunde des Erziehers quillt. Der „naive" Erzieher ist gewillt, seinem Zögling jedes „Geheimnis", das er in seiner Einfalt und Unschuld äußert, zu bejahen und jede Verletzung jenes zarten Lebens zu vermeiden. Ihm „liegt" ein Verhalten, das beim Schreiten wie selbstverständlich keine Blume zertritt, ohne daß er sich einer besonderen Vorsicht bewußt ist. Mereschkowski zitiert einmal Worte Leonardo da Vincis: „Die Seele eines Malers muß sein wie ein Spiegel, der alles widergibt — alle Gegenstände, alle Bewegungen, alle Farben —, aber selbst unbeweglich und klar bleibt." Mit der wichtigen Ausnahme des Nachsatzes gilt dieser Ausspruch auch für den Erzieher im naiven Erziehungsraume: nicht daß er wie der Forscher nach den Persönlichkeitsäußerungen sucht und sie sorgfältig notiert, sondern daß er sie in sich widerhallend mit als wahrhaftig empfindet, sich dieser Wahrhaftigkeit freut oder darunter leidet. Wenn also der Erzieher schon klar bleibt, so doch nicht unbeweglich, vielmehr im tiefsten Grunde miterschüttert und darum mitschreitend. Man wird also bei der „Zuteilung" eines Erziehers zu einem naiven Zöglingskreise auf die Lebendigkeit der naiven Lebensströmung achten müssen, wenn es zu einer wahrhaft erzieherischen Verbindung zwischen Zögling und Erzieher kommen soll.

Bei der Schwierigkeit der Aufgabe, die damit der Erziehungsleitung übertragen wird — zumal sie in der erzieherischen Wirklichkeit immer mit einem begrenzten Kreise von Personen zu rechnen haben wird —, muß die Frage nach dem Altersunterschiede zwischen Erzieher und Zögling an Wichtigkeit gewinnen. Sie kann nicht so beantwortet werden, daß die Kräfte des naiven Lebensstromes durch das Zusammensein mit dem Alter sicher zerstört werden. Die biotischen und geistig-seelischen Strebungen klingen in der väterlich-gütigen und mütterlich-sorgenden Haltung häufig unverfälscht wieder und zuweilen mit echterem Klange als bei dem geistigen oder ekstatischen Jugendlichen. Der jugendliche Erzieher ist leicht geneigt, im naiven Er-

ziehungsraume befehlen zu wollen auf Grund seiner personalen Überlegenheit und glaubt das Recht zu haben, seine Erlebnis- und Schaffensweisen als die für den Zögling maßgebenden hinzustellen. Diesen Sinn aber kann der Begriff der erziehenden Autorität in der naiven Haltung nicht haben. Sie bezieht sich hier nicht auf das Haben des Erziehers gegenüber dem Noch-nicht-haben des Zöglings; die Autorität an dieser Stelle beruht vielmehr auf der personalen Nachfühlungsfähigkeit, der Fähigkeit, das eigene Erlebnis der Kindheit möglichst lebendig zu bewahren und als Mittel zum Verstehen des naiven Zöglings anzuwenden. Sie beruht auf der Fähigkeit, das naive Erleben der Kulturgemeinschaft in den Erziehungsraum hineinzuziehen und dort so zu formen, daß es als seelisches Eigentum ergriffen werden kann. Dies alles hat aber mit dem Alter an sich nichts zu tun, sondern ist geschenktes Erziehertum. Es ist die schmiegsame Autorität des Erzieherseins, die der Naive als selbstverständlich, nicht als Zwang entgegennimmt und sich ihr unbefangen in die Arme wirft. Solche Zweisamkeit aber ist die unerläßliche Bedingung für das Gelingen im naiven Erziehungsraume. Wo sie nicht hergestellt werden kann — und es ist zuzugeben, daß sie oft nicht zu gewinnen ist —, bleibt das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling nicht ohne gefährdende Spannungen. Aus solchen Erfahrungen heraus fordert die Jugend unserer Zeit, daß Jugend nur durch Jugend erzogen werde. Nun bedeutet dieser Satz für unsere Untersuchung sicher nicht, daß Kinder nur durch Kinder erzogen werden können; dies würde der von der Kulturgemeinschaft gestellten allgemeinen Erziehungsaufgabe widersprechen. Wohl aber muß — sobald die oben berührten Spannungen auftreten — erwogen werden, ob nicht zwischen Kind und Erzieher der Zwischenaltrige, eben der Jugendliche, eingeschaltet werden muß, um die naive Lebensströmung nicht vorzeitig zu unterbinden und sich damit pädagogischer Verfrühungen schuldig zu machen. Der Jugendliche steht der Kindheit noch so viel näher als der erwachsene Erzieher; er ist in Sprache und Ausdrucksweise selbst noch naiv und hat die Kämpfe des Lebens im Kulturraume noch nicht kennen gelernt. Sein unbändiger Hang nach Freiheit, körperlicher Betätigung und Naturverbundenheit mit dem Ziele der Kraftentfaltung kann auch den Schwachen mit fortreißen und für ein jugendliches Gemeinschaftsleben entflammen. Seine lebendige Gefühlslage und die Unbefangenheit, mit der er Kinder betrachten kann, läßt ihn darum häufig als „Spielgefährten" — ein Wort, das hier im höher führenden Sinne gemeint ist — geeignet erscheinen. Von solchen Helferversuchen weiß darum auch die Geschichte der Erziehung immer wieder zu berichten. Als ihre fragliche Seite hat sich aber auch immer wieder der Mangel an personaler Festigkeit und Erfülltheit erwiesen. Dies kann für den Jugendlichen selbst kein Vorwurf sein; es wäre für ihn eine Lebenshoffnungslosigkeit, wenn er schon im jugendlichen Alter seine reife Gestalt gefunden hätte. Die Fähigkeit, das Zusammensein mit dem naiven Menschen mit naivem und doch weiterführenden Inhalt zu erfüllen, nannten wir vorhin geschenk-

tes Erziehertum. Ist es also schon beim reifen Mensch nicht allzu häufig, so kann es beim Jugendlichen allenfalls als Ahnung gesetzt werden. Bei allen Helferversuchen hat man darum den Jugendlichen „schulen", d. h. ihm ein gewisses Schema der Zusammenseinsgestaltung, gleichsam ein Programm übergeben müssen, so daß der Schatten des Weisenden haltend und helfend hinter ihm stand. Sofern dieses Übertragene in der Hand des jugendlichen Führers zum „naiven Handwerk" wird und sich damit die Gemeinschaftskraft, die allem Jugendlichen entströmt, vital äußern kann, wird die Heranziehung des Jugendlichen im naiven Erziehungsraum prinzipiell bejaht werden müssen. Die Reihe Zögling-jugendlicher Führer-Erzieher ist charakterologisch geschlossener, als wenn das Mittelglied fehlt, obwohl die erzieherische Einheit schwerer zu bewahren ist. Das „Erziehen" wird mit ihm mittelbarer, also auch zwangloser und kindlicher; das Hineinwachsen in die erziehende Sphäre erhält den Schimmer selbstverständlicher Spontaneität. Im Zusammensein mit „seinesgleichen" trägt der naive Mensch keine Sorge, sich hinter einer Maske zu verbergen, anders scheinen zu wollen als er ist oder seine wirkliche Haltung hinter einer geheuchelten zu verstecken. Eine wirkliche Freundschaft zwischen Kind und jugendlichem Führer kann Wurzel schlagen, wenn die Charaktere zusammenstimmen und darum der Weg des einen vom anderen freudig mitbeschritten wird. Die Sorge des Erziehers muß sich darauf richten, es nicht zu einem „Urteil" des jugendlichen Führers über seinen Kameraden kommen zu lassen oder gar, den Weg seines Zöglings von diesem Urteil abhängig zu machen. Naivität kann den Ernst der Kulturgemeinschaft nicht vertragen, wenn sie die Wahrheit ihres Ausdruckes behalten soll. Naturgemäß überdauert diese naive Freundschaft sehr selten längere Zeit, weil die charakterlichen Entwicklungswege nur in den glücklichsten Fällen eine größere Strecke parallel laufen. Der Wechsel des jugendlichen Führers muß also möglich sein, um neue Spannungen zu verhindern. Das heitere Licht des Daseins im naiven Erziehungsraume — sein vollkommenes Freisein von hemmenden „Dressaten", wie Fritz Künkel sagen würde — bedarf des Wechsels aus der Ergänzungsbedürftigkeit des Zöglings heraus, und diese Freiheit im Zusammensein sollte man ihm nicht mehr beschränken, als die Wirklichkeit unserer Lebensordnung unbedingt notwendig macht. Gerade die beseligende Erfahrung eines personalen und sachlichen Freiseins in der Zeit der naiven Haltung gibt der Persönlichkeitsentwicklung den optimistischen Antrieb, dessen sie zur Übernahme aller Einengungen und Einordnungen im kulturellen Schaffensraum bedarf. Durch sie erhält die Kindheit in der Erinnerung des reifen Mannes den idealistischen Schimmer; sie gibt ihm die Kraft, die Pflichten der rauhen Wirklichkeit und jener vollebendigen Erlebnisform, die ihn seit seiner Kindheit begleitet, zu erfassen. Durch sie wird er fähig, auch die Gemeinsamkeit einer sachlichen Arbeit als für sich lebendig zu empfinden. Daß damit die tiefste Grundschicht der Volksgemeinschaft beim Zögling gelegt wird, braucht kaum besonders betont zu

werden. Von dieser Erfahrung her stammt das naive Selbstbewußtsein, das vor dem Nichtfertigwerden mit den personalen und sachlichen Begegnungen keine Sorge zu tragen braucht und von der Grenzangst bei Schwierigkeiten nichts weiß. Der sieghafte Mensch wird im naiven Erziehungsraume geboren; die Erziehung hat dafür zu sorgen, daß weder Jugendliche noch Alte dem Zögling die Wurzelkräfte seines Lebens unterhöhlen und den Rhythmus seines naiven Schreitens zerstören.

V.

In der Zusammenfassung der vorhergehenden Betrachtungen kommen wir nunmehr zu dem Ergebnis, daß die Erziehungsfrage der naiven Kindheit vom Standpunkte der charakterologischen Pädagogik sich zu der Verkehrsfrage mit dem naiven Menschen verdichtet. Das Leben im naiven Erziehungsraume entwickelt sich als Zusammensein und Aussprache zwischen absichtslosen Kräften und denjenigen Bestrebungen des Kulturaktes, die sich auf diesen Kräften aufbauen, sich ihrer schöpferischen Eigenart entsinnen und sich ihrer beim Schaffen bedienen. Bei diesem Zusammensein sind die Zöglinge an sich völlig unproblematisch in ihrer unberührten Vitalität, ihrer eidetischen Geistigkeit und der vertrauenden Simplizität ihrer seelischen Äußerungen. Die ursprüngliche Totalität ihrer werdenden Persönlichkeit klingt in der reinen Harmonie der naiven Haltung in ungebrochener Natürlichkeit wieder. Es bedarf nur der Kenntnis und des Verstehens dieser Haltung, um mit ihnen die erziehende Verbindung zu gewinnen. An dieser Stelle aber beginnt uns die Problematik der Erziehung des Naiven. Der reife Mann, der den naiven Erziehungsraum betritt, ist in den Kulturakt seiner Zeit und seines Volkes verflochten und von da aus ist ihm die Aufgabe gesetzt, seinen Zöglingen die Wege zum kulturellen Schaffen und zu ihrem künftigen Werkraume aufzuweisen. Im Umgange mit den Helden, Schöpfern, Weisen und Propheten seines Kulturraumes ist er selbst eines Teils dieser Menschen anteilhaftig geworden und sieht sie von seiner personalen Determination als Helden und so fort an. Ihnen verdankt er zu einem guten Teile seine personale Erfülltheit, und der Schwung ihres Tuns und Erlebens kann ihn nicht kühl gelassen haben. Mit dem Inhalt hat er notwendigerweise auch die Formen dieses Erlebens, ihre geschichtliche, wissenschaftliche, künstlerische und sittlich-religiöse Ordnungsauffassung übernommen. Die Kräfte der Zeit und seiner Kulturgemeinschaft sind also auch in ihm herrschend. Es ist darum auch unmöglich, daß er sie als Erzieher erstarren oder unterdrücken lassen könnte. Anderseits aber macht ihre Lebendigkeit allein noch nicht den Erzieher des naiven Menschen. Von ihm muß man eine Selbsterziehung verlangen, die auf eine beherrschte Wandlungsfähigkeit seiner personalen Haltung hinzielt. Er gleicht darin dem vollendeten Charakterspieler der Bühne, der sich mit dem Beginne seines Spiels von sich loslöst und zugleich von dem Tun seiner Umwelt scheidet, um allein den Charakter seiner Rollen-

figur zu leben. In dem gleichen Sinne muß der Erzieher — nach Fröbels Wort — seinen Kindern leben, sich also aus dem Leben des Kulturraumes erheben und ein Mitgeborener seines Zöglings werden. Auch er muß über sich hinausdichten den Menschen, der aus erfahrener Weisheit heraus die Frage des naiven Zöglings auf eine selbstverständliche Weise beantwortet. Demgemäß wird er aus dem Kulturraume auch nur die Inhalte und Formen in den Erziehungsraum hineintragen, aus denen die naive Lebensströmung seiner Zeit lebendig quillt und die nun von einer im höheren Sinne jungen Persönlichkeit jugendfrisch gelebt und dargestellt werden. Rhythmik, personal widerspiegelnde Geistigkeit und ein froh-gesundes Gemeinschaftsleben schienen uns solche Formen zu sein, mit denen das nur intellektuell wache Ich zur körperlichen, geistigen und seelischen Keuschheit der naiven Lebensströmung zurückkehrt. Sie werden also vom Erzieher auch in den naiven Erziehungsraum getragen werden. Darüber hinaus bedürfen sie der pädagogischen Umwandlung gemäß dem charakterlichen Werden des Zöglings, der ja immer aus seiner Naturquelle schöpft und alles Kulturgut ebenso wie alle kulturellen Lebensformen in seine naiven Formen gießt. Darum bedarf der Erzieher neben seiner tiefsten Zeitverbundenheit zugleich einer höchsten Zeitüberlegenheit. Im naiven Erziehungsraume gibt es kein untätiges Empfangen, sondern ein ständiges Ergreifen aus der Frische des Gefühls und der ihm unterstehenden Erkenntnis und Körperbewegung. Für den Zögling ist das Durchschreiten des gesamten Erziehungsraumes ein dauerndes Wegfindungserlebnis, auf und in dem ihn sein Erzieher begleiten muß, um — vornehmlich in der naiven Phase — ein Irren und Zerbrechen zu verhindern und auch da, wo Mühe ist, das Wachsen zu sichern. Es handelt sich dabei keineswegs um ein bloßes Niederbeugen und Herabsteigen zu dem naiven Zögling. Die Echtheit und innere Wahrhaftigkeit der Haltung muß auf beiden Seiten gewahrt bleiben. Die naive Lebensströmung des Erziehers taucht aus einem vollen und reifen Strome auf und ihr kulturell-menschlicher Wert ist ihm durch Erfahrung und Erlebnis bewußt. Daraus ergibt sich seine Aufgabe, das Problem der Konkordanz von Wesen und Ausdruck im naiven Erziehungsraume zu lösen, d. h. einmal, den Zögling gemäß seiner naiven Haltung sich im Erziehungsraume bewegen zu lassen, seiner eidetischen Geistigkeit Freiheit zu geben und seine seelische Offenheit und Aufgeschlossenheit im Gemeinschaftsleben in gleicher Weise zu beantworten. Zum andern veranlaßt diese Aufgabe den Erzieher, den Spuren seiner naiven Lebensströmung wieder nachzugehen und die Dinge und Ereignisse des naiven Erziehungsraumes auch naiv zu sehen. Die Platonische Anamnesis gewinnt hier charakterologischen Sinn und erziehende Aktivität: der Erzieher erinnert sich, wie er seinen charakterlichen Weg einstmals zurückgelegt hat. Er dichtet aus einer tiefen Einfühlungsfähigkeit heraus sein Leben noch einmal, aber als Wissender und Gereifter, der den Weg zum Schaffen seiner Kulturgemeinschaft, zu ihrer geistigen, ekstatischen und schaffenden Hingabehaltung kennt und selbst

gegangen ist. Von solcher Erinnerung aus ist die Verbindung mit dem Zögling immer gesichert: es ist nicht Liebe im gebräuchlichen Sinne des Wortes, die ihn hier zu seinem Zögling führt, sondern das Verstehen eines reifen Mannes, der sich noch einmal in seinem Werden sieht, seine Kämpfe, Irrtümer und Erfolge mit verstehendem Lächeln auferweckt und darum einen neuen Menschen führen kann. Führen wird dieser Erzieher seinen Zögling zur sicheren und naiv-gestalteten Bewegung im Raume, die Gesundheit, Schönheit und Freude vermittelt und dem Zögling allmählich seine Raum- und Situationsunsicherheit nimmt. Führen wird er ihn zu einer naiven Geistigkeit, die sich rein aus dem Tun ergibt und alles zu Denkende verräumlicht, auf seine primitiven Formen zurückführt und suchend finden läßt. Führen wird er ihn endlich zu seinen Kameraden und Freunden, die nun zu Mitstrebenden und zugleich zu Mithelfenden werden und den ersten Eindruck der Gestaltungsgemeinschaft vermitteln. Unter der Offenheit und Unbefangenheit des Verkehrs im naiven Erziehungsraume wird Gift nicht gedeihen können, aber auch das „vernichtete" Kind — wie die Montessori sich einmal ausdrückt — wird wieder zu seinen Quellen zurückfinden. Natürlich müssen die Ergebnisse des erziehenden Lebens den Zögling unaufhaltsam weiter führen, bis er eines Tages selbst entdeckt, wie er zur geistigen Haltung hindrängt. Der Erfolg der erzieherischen Bemühung aber besteht darin, daß der Zögling einmal ganz seinem personalen Wesen gemäß leben durfte und die Erinnerung an die köstliche Freiheit seiner Jugend nun ungebrochen in die Begegnung mit der Welt hineinträgt. Die innere Kraft, die aus diesem Erlebnis strömt, wird ihn befähigen, sich seine Jugend auch im notwendigen Wandel seiner Persönlichkeit und durch die Kämpfe des Lebens hindurch zu bewahren.

* *

Die Naturbedingtheit des pädagogischen Zieles und ihre Ausprägung in der Mädchenerziehung.

Von Mathilde Kelchner.

Die Eigenart des deutschen Menschen, kraft der er deutscher Kultur Schöpfer, Träger und Mittler wird, steht gegenwärtig an entscheidender Stelle aller das öffentliche Leben bestimmenden Maßnahmen. Die gesamten kulturellen Schöpfungen, auf welchem Gebiete es auch sei, sollen sein Wesen zum Ausdruck bringen und danach neues Leben gewinnen. Wegweisend sind die Rassenforschung, die Rassenhygiene, die Ergebnisse der ethnologischen Forschung, der germanischen Vor- und Frühgeschichte, die deutsche Kulturgeschichte. Nicht zu übersehen sind aber auch die elementaren natürlichen Voraussetzungen aller Bestrebungen, die von dem Ausdruck des Menschen handeln, sofern er sein umweltbedingtes Erleben in die Außenwelt zurückwirft.

Schon wenn wir ein einfaches Lebewesen vor uns sehen, erkennen wir in seiner Reaktion auf einen beliebigen Reiz, der es von außen trifft, eine biologische Ausdrucksform, die seinem Wesen gemäß ist. Seiner inneren Struktur entsprechend tritt dieser Ausdruck naturnotwendig in die Erscheinung. Eindruck und wesenseigentümlicher Ausdruck sind die Pole des lebendigen Geschehens. Je höher ein Lebewesen in der Entwicklungsreihe steht, um so mannigfacher werden seine Ausdrucksformen und um so deutlicher wird es, daß der lebendige Ausdruck ein qualitativ bestimmtes Erleben verrät, daß also in den Ausdrucksformen seelische Erlebnisse offenbar werden. Während wir bei den Ausdruckserscheinungen eines sehr einfachen Lebewesens, etwa bei seinen Abwehr- und Fluchtreaktionen daran zweifeln können, daß ihnen komplizierte, unseren seelischen Erlebnissen ähnliche Vorgänge zugrunde liegen, auch wenn wir an das Wirksamwerden eines einfachen Mechanismus nicht glauben, so werden wir mit großer Sicherheit annehmen können, daß höhere Säugetiere, z. B. der Hund oder das Pferd, sehr verschiedenartige, unserem Erleben verwandte seelische Zustände haben, die sie mit Naturnotwendigkeit durch Bewegungen, Gebärden und Zweckhandlungen, oder durch Laute zum Ausdruck bringen. Die Erlebnismöglichkeiten des Menschen sind nun, dank seines komplizierten Nervensystems und der diesem entsprechenden vielgestaltigen geistig-seelischen Struktur sehr viel mannigfaltiger als die selbst der höchst entwickelten Tiere, und infolgedessen sind auch seine natürlichen Ausdrucksformen sehr viel reichhaltiger. Gewiß entsprechen die Ausdrucksformen der Menschen zum Teil denen der Tiere, wie etwa der reflektorische Lidschluß beim Erschrecken, bei einer Bedrohung des Auges, der zu seinem Schutz erfolgt, oder das Aufschreien bei einer Schmerz verursachenden Reizung; zum überwiegenden Teil aber findet der Mensch Ausdrucksformen für sein Erleben, die dem Tiere völlig unzugänglich sind. Es sind nicht nur Gebärden, einfache Zweckhandlungen und Laute, in denen sich sein inneres Wesen in einer Reaktion offenbart, sondern auch die von außen her angeregten, von einem ideellen Gehalt getragenen Schöpfungen seines Geistes. Der Mensch vermag in einer logisch gestalteten Sprache, mit deren Hilfe er die Fülle der Gegebenheiten in der Außen- und Innenwelt begrifflich zu meistern sucht, in Tönen und Klängen, in Linien, Farben und Formen, die sich zu künstlerischen Gestalten verdichten, in sittlichen Normen, in Ordnungen des Gemeinschaftslebens, in religiösen Glaubensbekenntnissen, Symbolen, Bräuchen usw. sein innerstes Wesen zum Ausdruck zu bringen, und er tut dies aus einem inneren Drange heraus, nach den Weisungen eben der den Organismen innewohnenden Kraft, die wir Leben nennen und als Menschen im Geistig-Seelischen erleben. Indem der Mensch seinem inneren Erleben, seiner seelischen Zuständlichkeit in Zweckhandlungen mannigfachster Art Ausdruck gibt und ihnen zu einer objektiven Geltung verhilft, schafft er die Kultur. So erfüllt sich in dem naturgewollten Ausdrucksbedürfnis als Schicksal auch die Sendung des Menschen. So wurzelt die Kultur

zutiefst in der Natur. Des Menschen Schicksal und seine Sendung sind als eine Einheit zu begreifen.

Schon die tägliche Erfahrung zeigt, daß ein Mensch, der seinem Erleben einen seinem Wesen nicht entsprechenden Ausdruck gibt, unwahr wirkt, weil sein Verhalten unnatürlich ist. Eine lebensfähige Kultur zumal muß wahr sein, d. h. den natürlichen Gegebenheiten entsprechen, wenn sie auch über diese weit hinausgreift, deshalb kann die Erziehungswissenschaft, sofern sie das kulturelle Eigenleben des Volkes fördern will, nicht umhin, ihre Zielsetzungen so zu bestimmen, daß sie dem natürlichen Ausdrucksbedürfnis des Menschen gerecht werden.

Zu einer Übersicht über die elementaren Formen dieses Ausdrucksbedürfnisses mag das Ergebnis eines Versuchs verhelfen, den Ernst Lau und ich an Berliner Jugendlichen durchgeführt haben.[1]

Es handelte sich damals darum, eine allgemeine psychologische Grundlage für die Beurteilung der im Handel verbreiteten Kriminalliteratur, der sogenannten Schmöker, in ihrer Wirkung auf die Berliner Arbeiterjugend zu finden. Zu diesem Zweck wurde in einer Reihe von Berufsschulen Burschen und Mädchen im Alter von 14 bis 17 Jahren die Aufgabe gestellt, in einem Klassenaufsatz die spannendste der ihnen bekannten Kriminalgeschichten zu erzählen. Wir erhielten mehrere tausend solcher Aufsätze und mußten versuchen, die verschiedenartigen Erzählungen zunächst einmal unter ein paar leitenden Gesichtspunkten, die den Erzählungen selbst zu entnehmen waren, zu ordnen.

In einer Gruppe von Aufsätzen schienen die Verfasser eine besondere Freude an der Schilderung phantastischer Begebenheiten zu haben. Das Wunderbare und Ungewöhnliche reizte sie. Die Erzählung spielte meistens in einem sehr entfernten Lande, so daß die Phantasie ohne Kontrolle frei walten konnte. Unmöglichkeiten gab es nicht. Man leistete sich auch psychologische Unmöglichkeiten, verzichtete überhaupt auf jegliche Kritik. Ebensowenig wie nach logischen Zusammenhängen wurde nach Motiven der geschilderten Handlungen gefragt. Bild reihte sich an Bild. Wir nannten diesen Typus von Aufsätzen den phantastischen Typus.

Eine zweite Gruppe von Aufsätzen hatte ein ganz anderes Gepräge. Hier fanden wir Milieuschilderungen, Beschreibungen von Menschen und deren Lebensverhältnissen, Sinn für psychologische Zusammenhänge, für die Vielgestaltigkeit der Erlebnisse, besonders auch in ihrem Gefühlsgehalt, Freude am Miterleben und Mitfühlen seelischer Erschütterungen, Neigung, die organische Geschlossenheit eines Geschehens zu erfassen, Lebensnähe und Lebenswärme und vor allem auch ethische Wertungen. Wir bezeichneten diesen Typus von Aufsätzen um seiner ruhenden Tiefe und Innerlichkeit willen als statisch.

Eine dritte Gruppe der Aufsätze zeigt vor allem das Handlungserlebnis.

[1] Mathilde Kelchner und Ernst Lau, Die Berliner Jugend und die Kriminalliteratur. Beihefte zur Zeitschrift f. angew. Psychologie. Bd. 42. J. A. Barth. Leipzig 1928.

Wir lesen von Jagd und Kampf, von siegreicher Überwindung von Hindernissen aller Art, erleben die Entfaltung von Persönlichkeitswerten, die vor allem in Mut, Kraft, Gewandtheit und Geistesgegenwart beschlossen sind. Der Aufbau der Erzählung gründet sich nicht so sehr auf das Phantastische, erst recht nicht auf das Gefühlsmäßige, sondern auf das Willensmäßige. Hier reiht sich Tat an Tat. An die Stelle der Bildhaftigkeit des phantastischen Typus und der gefühlsreichen Geschlossenheit und Breite der Erzählung des statischen Typus tritt in diesen Aufsätzen als besonderes Kennzeichen dramatische Bewegtheit. Diesen Typus der Aufsätze nannten wir den dynamischen Typus.

Die Verschiedenheit des Charakters der Aufsätze konnte, nach unserer Meinung, kein Zufallsergebnis sein. Wir glaubten annehmen zu können, daß in diesen drei verschiedenen Typen von Aufsätzen unterschiedliche „Typen" der jugendlichen Darsteller zum Ausdruck kamen, denn alles, was Menschen tun, ist Ausdruck ihres Erlebens, mithin ihres Wesens. Unter den den Jugendlichen bekannten Kriminalgeschichten wurden offenbar jeweils solche zur Darstellung gewählt, die dem inneren Wesen jedes einzelnen Jugendlichen irgendwie entsprachen und ihm die Möglichkeit gaben, diesem inneren Wesen Ausdruck zu verleihen. Bei dem phantastischen Typus möchten wir eine stark betonte Eindrucksfähigkeit für die sinnliche wahrnehmbare Außenwelt annehmen, mag sie nun in anschaulichen lebensvollen Bildern, in Farben und Formen oder in Klängen, Tönen oder Geräuschen wirksam werden. Ist diese Eindrucksfähigkeit vorhanden, so kommt es zu einer Reichhaltigkeit des durch die Sinne vermittelten Erlebens, das vorstellungsmäßige Nacherleben ist ebenfalls reich und gleitet leicht von Bild zu Bild. Es entwickelt sich ein Spiel des Kombinierens und Gruppierens mit dem quantitativ und qualitativ reichhaltigen Material. Durch diese Hinweise soll die Phantasietätigkeit selbstverständlich nicht erschöpfend gekennzeichnet werden, es handelt sich nur um die Hervorhebung einer der charakteristischen Voraussetzungen ihrer Wirksamkeit.

Bei dem statischen Typus ist die seelische Resonanz des Eindrucks besonders stark betont. Der Eindruck löst Gefühlserlebnisse aus, die dann das seelische Gefüge beherrschen und bestimmen. Die Wandlungsfähigkeit des gefühlsmäßigen Erlebens ist viel geringer als die des vorstellungsmäßigen. Wir wissen alle aus eigener Erfahrung wie stark gefühlsbetonte Erlebnisse in uns nachklingen. Das Gefühlserlebnis vermag Vorstellungen zu fixieren und deren Reproduktion zu beeinflussen. Nicht gefühlsbetonte Vorstellungen gleiten rasch vorüber. Im Gefühl haben wir das Phänomen zu sehen, das dem seelischen Geschehen den Charakter des Beharrenden, das statische Gepräge gibt. Die Disposition für lebhafte Gefühlserlebnisse ist die Voraussetzung einerseits des starken Nachklangs fremden Erlebens und seines einfühlenden Verständnisses, also einer psychologischen Begabung, andererseits auch für kontemplatives Wesen und Empfänglichkeit für ethische Forderungen.

Die seelische Einstellung des dynamischen Typus ist gekennzeichnet durch die Betonung der willensmäßigen Beantwortung des Eindrucks. Jedes Erlebnis reizt diesen Typus zu einer Willensäußerung, zur Tat, zur Beherrschung von Dingen und Menschen. Auf vertiefte psychologische Erkenntnis kommt es ihm, im Gegensatz zum statischen Typus, nicht an; ihm genügen einfache praktische Handhaben auch im Seelischen. Er sucht das Handlungserlebnis, den Kampf und die Bewährung. Deshalb schätzt er Persönlichkeitswerte wie Mut, Kraft, Geistesgegenwart, kurz alle Eigenschaften, die den einzelnen über die Masse erheben, sie zu seinem Werkzeug machen, um die von ihm geschauten Ziele zu erreichen.

Diese drei Typen lassen sich in ihrer Eigenart am besten verstehen, wenn man sie mit dem elementaren Phänomen des organischen Lebens — Eindruck; innere Verarbeitung des Reizes im Organismus; Ausdruck, d. h. Entladung nach außen — also mit dem sogenannten Reflexbogen in Zusammenhang bringt. Jeder dieser drei Typen wäre gekennzeichnet durch eine Verlagerung des Akzents oder eine Gewichtsverschiebung innerhalb des Reflexbogens. Gewiß handelt es sich bei jeder Reizaufnahme und ihre wesensgemäße Beantwortung durch einen Organismus um eine ganzheitliche Erlebnisform, doch kann sie entsprechend den drei Teilmomenten des Reflexbogens, infolge ihrer organisch bedingten unterschiedlichen Hervorhebung durch die Aufmerksamkeit verschieden charakterisiert erscheinen. Beim phantastischen Typus ist der erste Abschnitt, der Eindruck in seiner sinnlichen Fülle durch die Aufmerksamkeit besonders hervorgehoben, beim statischen der zweite Abschnitt, die wesensgemäße innere Verarbeitung, und beim dynamischen der dritte, die willensmäßige Entladung. Damit ist das Schema des Reflexbogens erschöpft, und wir fanden in der Tat außer den drei erwähnten Typen nur noch einen, den wir den spröden oder den nüchternen Typus nannten, weil er durch nichts anderes gekennzeichnet ist als durch Wortkargheit und Nüchternheit der Darstellung, so daß wir den Eindruck hatten, daß kein Abschnitt des Reflexbogens betont wirksam wurde. Der spröde oder nüchterne Typus weist also kein betontes Erleben in der Sinnhaftigkeit, keine betont starke Verankerung des Erlebens im Gemüt, keine betont starke willensmäßige Reaktion auf das Erlebnis auf. Es ist wahrscheinlich, daß dieser Typus, wo er nicht seelische Armut zeigt, günstige Vorbedingungen für abstraktes Denken bietet, also der Vorherrschaft des Verstandes dienlich ist.

Es gibt zweifellos auch Grenz- und Mischtypen, d. h. Persönlichkeiten, die etwa sowohl eine starke Empfänglichkeit für sinnhafte Reize als auch ein stark ausgeprägtes Gefühlsleben haben, oder solche, bei denen jene Empfänglichkeit mit einem starken Willensleben verbunden ist usw.; vor allem gibt es auch sehr mannigfache Überschneidungen mit anderen Eigentümlichkeiten der psychophysischen Struktur, die zu einer ganzen Reihe mehr oder weniger tiefgreifender Charakterisierungen von einzelnen Menschen oder

Gruppen von Menschen führen können. Das Schema des Reflexbogens bietet aber trotzdem ein lebensnahes Ordnungsprinzip, das den Vorzug hat, die verschiedenen Typen in eine Ebene zu rücken, d. h. sie als Modifikationen eines naturhaften Grundprinzips erkennen zu lassen und eine psychologische Orientierung unter den jugendlichen Persönlichkeiten zwecks ihrer wesensgemäßen Einreihung in das kulturelle Leben zu ermöglichen. Wenn man sich bemüht, jene Typen im menschlich reifsten und erfülltesten Idealbild zu schauen, so entfaltet sich der phantastische Typus im Künstler, der statische im alles verstehenden Weisen, der dynamische im Helden oder großzügigen Unternehmer, der nüchterne im abstrakt denkenden Gelehrten, dem Juristen oder dem kühlwägenden Kaufmann. So hat jeder Typus seinen Ort in der Symphonie des Lebens, jeder hat seinen Wert, keiner ist geringer als der andere. Jeder dieser Typen auch im bescheidensten Format ist durch seine ihm vom Schicksal bestimmte Form in Fesseln geschlagen, niemand kann aus seiner Haut fahren und durch Willensentschluß in einen anderen Typus hinüberwechseln. Durch erzieherische oder sonstige Einflüsse der Umgebung kann es gelingen, innerhalb der manifesten naturbedingten Eigenart den Akzent in der einen oder anderen Richtung ein wenig zu verlagern, sofern eine Anlage solche Bemühungen fördert, an der Wesensbestimmtheit des Individuums ändert dies aber nichts, da sie zutiefst organisch verwurzelt ist. Sie ist sein Schicksal und es ist die Sendung eines jeden Menschen, das Leben seinem Typus gemäß in möglichster Vollendung zu gestalten.

Wenn wir nun nach der Verteilung dieser Typen unter den Burschen und Mädchen, die Kriminalgeschichten erzählten, fragen, so ergibt sich, daß alle diese Typen und dementsprechend auch alle ihre Grenz- und Mischformen bei beiden Geschlechtern zu finden sind, sie sind beiden Geschlechtern anlagegemäß ganz und gar natürlich, aber die zahlenmäßige Verteilung ist verschieden. Der bei den Burschen am häufigsten vorkommende Typus ist der dynamische, bei den Mädchen wird am häufigsten der statische Typus sichtbar. Der phantastische Typus scheint bei den Burschen etwas häufiger vorzukommen als bei den Mädchen, der nüchterne oder spröde ist ebenfalls bei den Burschen häufiger zu finden als bei den Mädchen, und zwar im Vergleich mit dem Vorkommen des phantastischen Typus stärker betont. Wenn wir also wagen, von der Ausdrucksform der Erzählung auf die typologische Besonderheit der Erzähler zu schließen, so ergibt sich ein Bild, das, sofern es sich um deutsche Menschen handelt, der Wirklichkeit durchaus entsprechen dürfte. Beim männlichen Geschlecht ein Überwiegen des dynamischen Typus mit dem Idealbild des von Persönlichkeitswerten getragenen willensstarken Heldentums, daneben der nüchterne, betont verstandesmäßige Typus, der zur gelehrten Arbeit aber auch zur kühl wägenden kaufmännischen oder auch zur juristischen Tätigkeit disponiert, dann der phantasiebegabte Künstlertypus und schließlich in verhältnismäßig geringer Zahl der gefühlsstarke, seelenkundige

statische Mensch, der sich in Wissen und Weisheit über das Leben zu erheben vermag und vielleicht im Seelsorger oder Philosophen am deutlichsten in die Erscheinung tritt. Beim weiblichen Geschlecht steht gerade dieser letztere Typus weitaus an erster Stelle, stärker betont als beim männlichen Geschlecht der dynamische Typus, und wir erkennen in der statisch veranlagten Frau jene Seelenhaltung, die wir als die mütterliche zu bezeichnen pflegen: neben der Fülle und Tiefe des gefühlsmäßigen Erlebens, der psychologischen Begabung und dem Sinn für Kleines und Kleinstes, jene aus der starken Bindung der Frau an das naturhafte Geschehen quellende Lebenswärme ihres Wesens, die in ihrer Hingabebereitschaft an das Lebendige und Hilfsbedürftige zum Ausdruck kommt. Vielleicht ist es gerade diese starke naturhafte Bindung, die sie weniger zur Weisheit als zur tätigen Mütterlichkeit veranlagt erscheinen läßt. Die anderen Typen folgen beim weiblichen Geschlecht in weitem Abstand in ungefähr gleichmäßiger Verteilung.

Es ist ganz offensichtlich, daß alle diese bei beiden Geschlechtern vorkommenden Typen, rein psychologisch gesehen, eine besondere Färbung durch die Zugehörigkeit zu einem der Geschlechter erhalten in dem Sinne, daß, entsprechend der Verschiedenheit der anatomisch-physiologischen Struktur der Geschlechter, die statisch veranlagte Frau in ihrer psychischen Gesamthaltung anders wirkt als der statisch veranlagte Mann, die dynamisch veranlagte Frau anders als der dynamisch veranlagte Mann usw. Wir sollten aber unter keinen Umständen ganz grob nach dem Schema Mann-Frau differenzieren und dabei die gleichartige typologische Prägung der beiden Geschlechter übersehen. Es handelt sich ja hier um eine Manifestation jener biologischen Grundtatsache, daß das Erbgut der beiden Eltern in gleicher Weise auf die Nachkommen beiderlei Geschlechts übergeht. Die Entwicklung der psychischen Geschlechtsunterschiede vollzieht sich wahrscheinlich, wie die Erbbiologin Agnes Bluhm ausführt, unter dem Einfluß der endokrinen Drüsen, vor allem der männlichen bzw. weiblichen Keimdrüse, die bei dem einen Geschlecht bestimmte Charaktere im allgemeinen in die Erscheinung treten lassen, während sie deren Manifestation bei dem anderen Geschlecht hindern. Die Sexualität kontrolliert also weitgehend die Manifestation der einzelnen Komponenten der komplexen menschlichen Psyche. Die verschiedene Erziehung und Lebensform der Geschlechter trägt aber nicht unwesentlich zur erscheinungsbildlichen Verschärfung ihrer geistig-seelischen Unterschiede bei[1]. Unsere typologischen Ergebnisse haben den Vorzug, an Jugendlichen einer Bevölkerungsschicht gewonnen zu sein, in der keine stark differenzierte Erziehung der Geschlechter üblich ist, und wir werden daher die typologischen Besonderheiten, die wir sowohl in qualitativer Hinsicht, als auch in der Verteilung feststellen konnten, als naturgegeben ansehen dürfen.

[1] Dr. med. Agnes Bluhm, Die rassenhygienischen Aufgaben des weiblichen Arztes. In den Schriften zur Erblehre und Rassenhygiene, herausgegeben von Prof. Dr. Günther Just. Berlin 1936.

Von diesem naturgegebenen Sachverhalte aus hat die Erziehungswissenschaft die Erziehungsziele für beide Geschlechter, nicht nur der Knaben, sondern auch der Mädchen, zu bestimmen. „Der Mensch", so sagt der Psychiater Constantin v. Monakow, „erfüllt sich nicht gegen, sondern mit seiner Natur. Wenn man ihm Selbstverleugnung zum Gebot und Selbsterfüllung zur Sünde macht, gerät er in Unwahrheit und das ist Sünde gegen den Geist des Lebens." Es ist selbstverständlich, daß die Frau ebenso wie der Mann die Erfüllung ihres Lebens im Ausdruck ihres Wesens finden will und finden muß. Wo immer es sich um Wirkungsmöglichkeiten für Menschen handelt, müssen wir beim Mann und bei der Frau das Ausdrucksbedürfnis jener Typen als schicksalsbedingte Notwendigkeit gelten lassen, denn nur von hier aus kann sich die Sendung jedes einzelnen Menschen innerhalb der Volksgemeinschaft vollenden. Das bedeutet nichts weniger als eine Forderung des Liberalismus, vielmehr ist die anzustrebende Lebensfülle der Volksgemeinschaft sowohl von der subjektiven Ausdruckskraft als von den objektiven Ausdrucksmöglichkeiten jedes einzelnen Individuums abhängig, vorausgesetzt, daß es sich um die Realisierung positiver Werte handelt. Wir sollten daher, wenn es kulturelle Aufgaben zu erfüllen gilt, weniger nach männlicher und weiblicher als nach persönlicher Eigenart und Eignung fragen.

Wir haben gesehen, daß unter unseren Mädchen der statische Typus der vorherrschende ist. Die von ihm angestrebte Ausdrucksform wirkt sich praktisch folgendermaßen aus: es wird vor allem das Ausklingen des Gefühlslebens angestrebt. Der Liebeswille ist stark und es werden tausenderlei Dinge des Alltags in seinen Dienst gestellt. Sein Widerhall beglückt. Im tiefsten Grunde unkämpferisch meidet die statisch veranlagte weibliche Seele den Kampf und leidet schwer, wenn sie, wo immer es sei, in den Kampf gedrängt wird. Ihre wichtigsten und bedeutsamsten Erlebnisse sucht sie im kleinen Kreise, in räumlicher Nähe, weil sie hier die von ihr angestrebte innere Verbundenheit mit anderen Menschen verwirklichen kann. Deshalb ist sie auch im öffentlichen Leben schwer zu organisieren. Das Persönliche, nicht das Sachliche steht im Vordergrunde ihres Interesses. Es ist offensichtlich, daß dieser Typus weithin in der hausmütterlichen Tätigkeit seine Erfüllung findet. Jedoch in der Symphonie des Lebens ist es nicht die hausmütterliche Tätigkeit allein, die diesen Typus fordert und ihm Nahrung gibt. Wir kennen die zahlreichen Berufe im Dienste am Nächsten, die vor allem ein von Herzenswärme getragenes psychologisches Verständnis für Menschen benötigen, wie es nur der statische Typus zu bieten vermag. Zu diesen Berufen gehören neben allen pflegerischen und fürsorgerischen Tätigkeiten der Erzieher- und Lehrerberuf und vor allem auch der ärztliche Beruf. Eine Umfrage bei Patientinnen weiblicher Ärzte ergab, daß es die weibliche Persönlichkeit mit ihrem Gefühlsreichtum, ihrem psychologischen Scharfblick und Verständnis, mit ihren Einfühlungsmöglichkeiten in die Nöte

der Frau ist, die die leidende Frau zur Geschlechtsgenossin zieht und sie zu einer rückhaltlosen Aussprache dieser gegenüber veranlaßt[1]. Das sind wesentliche Voraussetzungen für die Erfüllung insbesondere der rassenhygienischen Aufgaben des weiblichen Arztes, die von unabsehbarer kultureller Bedeutung sind[2]. Nicht zu übersehen ist ferner, daß dieser statische Typus sich auch in der wissenschaftlichen Forschung auswirken kann, z. B. in der Geschichtswissenschaft, in der Deutung und Würdigung menschlicher Persönlichkeiten oder in der wissenschaftlichen Psychologie. Zumal die „verstehende" Psychologie, die das seelische Geschehen als lebendigen Zusammenhang sieht und, wie Dilthey es forderte, neben seinen Formen auch seine Inhaltlichkeit zur Darstellung bringt, kann von statisch veranlagten Frauen in erheblichem Maße gefördert werden.

Wir sahen, daß beim weiblichen Geschlecht auch der dynamische Typus vertreten ist. Auch ihm wohnt die Nötigung zum Ausdruck seines Wesens inne, aber oft genug muß er in kleinem Kreise seine Erfüllung finden. Nicht selten führt die Begrenztheit seiner Wirkungsmöglichkeiten zu Mißbehagen und unter Umständen zu seelischer Mißbildung. Wir kennen die Vielgeschäftigkeit unerfüllter dynamischer Frauen, kennen ihre Herrschsucht in der Familie, ihre Übertreibungen in Vereinstätigkeiten und andere Blüten eines fehlgeleiteten Tatendranges. Es gibt natürlich Frauen, deren Dynamik schwer auf ein höheres Niveau zu heben ist, weil gewisse Voraussetzungen fehlen. Es fehlt z. B. an Intelligenz, Herzensbildung, Gemeinschaftssinn usw. In zahlreichen Fällen sind aber diese Voraussetzungen vorhanden und dann können dynamisch veranlagte Frauen als energische, zielbewußte Persönlichkeiten viel Segen stiften, wenn sie ein gutes und großes Ziel im Auge haben und die Mittel zu seiner Erreichung richtig zu wählen wissen. Solche Frauen als Führerpersönlichkeiten gehören an die Spitze großer Organisationen und Betriebe. Weithin bekannt ist der Typus der tatkräftigen, zupackenden Landfrau, mag sie nun Bäuerin oder Großgrundbesitzerin sein, die die Hauptstütze des landwirtschaftlichen Betriebes ist. Ein Bauer kann ohne tatkräftige Hausfrau überhaupt nicht fertig werden. Es liegt oft Heldentum in dem Wirken solcher dynamischer Frauen. Ihnen ist es eine Lust, auf eigene Verantwortung zu handeln, Schwierigkeiten zu überwinden, durch Entschlußkraft und Mut das Leben zu meistern, im vollen Bewußtsein ihres Weibseins. Diese Tatsachen müssen bei der Bestimmung von Erziehungszielen Berückichtigung finden.

Es gibt aber auch weibliche Persönlichkeiten, die eine ganz andere innere Notwendigkeit kennen, ihr Wesen zum Ausdruck zu bringen, das sind die Frauen des phantastischen Typus, die geborenen Künstlerinnen, die Dichterinnen, Malerinnen, Bildhauerinnen, Architektinnen, Musikerinnen, Schauspielerinnen usw. Auch sie sind weibliche Persönlichkeiten. Die Frau als

[1] Mathilde Kelchner, Die Frau und der weibliche Arzt. Adolf Klein Verlag. Leipzig 1934. — [2] Agnes Bluhm a. a. O.

Künstlerin hat z. B. in das Theater ihre weibliche Eigenart hineingetragen. Es ist ganz offensichtlich, daß das heutige Theater ohne Mitwirkung der Frau gar nicht mehr denkbar ist. Eine Architektin beantwortete einmal die Frage, was von der Frau als Architektin erwartet wird, wenn der Auftraggeber sich an sie, statt an einen männlichen Architekten wendet, dahin, daß jener Auftraggeber den Glauben und das Vertrauen hat, eine Frau wisse aus ihrer ursprünglichen Berufung heraus, das Heim zu hüten, ihm Leben und Geist zu geben, am besten, welche Anforderungen an das Heim zu stellen sind; er nehme an, daß sie ein tieferes Gefühl als der Mann für die Seele hat, die in jedem Organismus der menschlichen Gemeinschaft, besonders der Familie lebt. Der Mann übersieht leicht die Dinge des Alltags oder er nimmt sie im Übereifer zu wichtig. Das Viktoria-Studienhaus in Charlottenburg, das von einer Frau erbaut worden ist, ist ein Einfamilienhaus für hundert Töchter genannt worden. Die naheliegende Form der Kaserne wurde vermieden. Die phantasiebegabte Frau verleugnet demnach die weibliche Note in ihrem künstlerischen Schaffen nicht, das Kunstschaffen wird mithin durch den Ausdruck weiblicher Eigenart bereichert. Die Mädchenerziehung aber hat dafür zu sorgen, daß die wertvollen Anlagen des phantastischen Typus nicht verkümmern, sondern so weit entwickelt werden, daß sie im späteren Leben ihren wesensgemäßen Ausdruck finden können.

In der Mädchenerziehung zu berücksichtigen ist zweifellos auch der spröde oder nüchterne Typus. Es ist offensichtlich, daß z. B. der Geschäftsfrau nüchterner, kühl wägender Geist sehr zustatten kommt und deshalb entsprechende Pflege verdient. Doch ist die Veranlagung zu nüchterner, leidenschaftsloser Überlegung auch vielen anderen Formen geistiger Betätigung förderlich, insbesondere der wissenschaftlichen Arbeit. Es kann nicht geleugnet werden, daß es zu wissenschaftlicher Arbeit, auch solcher, die in hohem Maße abstraktes Denken voraussetzt, veranlagte Frauen gibt, die nach dem Ausdruck ihres Wesens streben. Es ist von hervorragender Bedeutung, heranreifenden Mädchen hier die Wege zu weisen, weil das umfangreiche Gebiet der Wissenschaft in seinen mannigfachen Gliederungen nicht ohne weiteres zu übersehen ist. Um den Sinn der wissenschaftlichen Arbeit der Frau überhaupt richtig einzuschätzen, müssen wir uns vergegenwärtigen, daß es durchaus natürlich ist, wenn der Menschengeist nach Erkenntnis strebt, es ist eine biologische Notwendigkeit und zwar selbstverständlich auch für den weiblichen Geist. Die methodische und kritische Schulung, die Voraussetzung jeder wissenschaftlichen Betätigung ist, ist nichts anderes als Formung und Veredelung des Geistes entsprechend seiner natürlichen Anlagen. Schon der primitive Mensch verfährt bei sehr einfachen Verrichtungen, die seiner Lebenserhaltung dienen, methodisch und kritisch, andernfalls könnte er sich nicht erhalten. Was hier in Ansätzen vorhanden ist, wird in der wissenschaftlichen Schulung verfeinert und zum möglichsten Höchstmaß entwickelt. Es wäre vermessen, dem weiblichen Geist hier Schranken

zu setzen, zumal gewisse Gefahren damit verbunden sind, wenn einem zum Denken veranlagten Menschen die durch Erziehung und Bildung zu gewährenden kritischen Maßstäbe fehlen. Es entwickelt sich dann leicht ein Dilletantismus, der unerwünschte Formen annehmen kann. Eine irrige Auffassung der psychologischen Bedeutung kritischer und methodischer Schulung im Dienste wissenschaftlicher Erkenntnis einerseits, sowie der Zusammenhänge zwischen disziplinierter geistiger Tätigkeit auf den mannigfachen Gebieten, die wissenschaftliche Bildung voraussetzen, und der Mutterschaft anderseits, haben oft dazu geführt, der Frau die höhere geistige Bildung vorzuenthalten. Man glaubte, daß die primären mütterlichen Funktionen der Frau durch geistige Betätigung beeinträchtigt würden. Die neuere Forschung zeigt immer deutlicher, daß dem nicht so ist, daß eine an sich ungenügende Kinderzahl der akademisch gebildeten Frau nicht Folge einer Schädigung durch das Studium oder den Beruf ist, da Frauen der gleichen sozialen Schicht, die keinen akademischen Bildungsgang aufweisen, ebensowenig Kinder haben.[1] Eine Umfrage unter verheirateten Ärztinnen zeigte, daß viele von ihnen sich theoretisch und praktisch zu der Möglichkeit bekannten, trotz ihrer Berufstätigkeit drei bis vier, unter Umständen auch mehr Kindern das Leben zu schenken und sie zu erziehen.[2] Viele von ihnen bekundeten große Kinderfreudigkeit.[3]

Eheschließung und Kinderzahl sind im Einzelfall von sehr zahlreichen Faktoren abhängig, und es widerspricht dem Geiste ernster Wahrheitsforschung, unübersichtliche Zusammenhänge durch Ausschaltung unbekannter Faktoren zu vereinfachen, um zu zweckdienlichen Schlußfolgerungen zu gelangen. Im Hinblick auf die von uns geschilderten Typen ist zu sagen, daß keiner von ihnen mutterschaftsfeindlich ist. Dies lehrt die tägliche Erfahrung. So wie es Väter der verschiedensten typologischen Prägung gibt, so auch Mütter. Für die Erziehungsziele und praktischen Maßnahmen der Mädchenbildung darf daher keineswegs das Wunschbild eines begrenzten Frauenideals maßgebend sein, sondern allein das Lebensgesetz, das in den Menschen waltet.

Wir wissen, daß das weibliche Geschlecht im allgemeinen eine geringere Berufsneigung hat als das männliche. Dies entspricht durchaus unserer typologischen Betrachtung. Wir sahen bei den Mädchen das starke Überwiegen des statischen Typus, dem in den meisten Fällen das begrenzte Familienleben den geeigneten Nährboden für seine naturhafte Entfaltung bietet. Hier ist die Lebensnähe und Lebenswärme, die die Frau des statischen Typus sucht. Die stärker betonte typologische Differenzierung des männlichen Geschlechts mit dem Vorherrschen des dynamischen Typus führt es naturgemäß in weitere Lebenskreise. Aber auch das natürliche geistig-seelische

[1] Dr. Lilly Mudrow, Heiratsalter, Kinderzahl und verwandte biologische Verhältnisse bei ehemaligen Abiturientinnen. Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie, Bd. 30, Heft 1. 1936. — [2] Dr. Agnes Bluhm a. a. O. — [3] Mathilde Kelchner, Ärztliche Berufstätigkeit der Frau und Muttertum. „Die Ärztin". Juniheft 1936.

Ausdrucksbedürfnis des weiblichen Geschlechts, das nichts anderes ist als sein innerer Drang zur Mitgestaltung des geistigen Gesichts unseres Volkes, erschöpft sich weder in den Manifestationen des statischen Typus, noch in seinen begrenzten Wirkungsmöglichkeiten innerhalb der Familie. Es ist ganz offenbar der Wille der Natur, daß das Wirkungsbereich der Frau sich entsprechend ihrer mannigfachen typologischen Bestimmtheit weitet, daß es im Leben der Volksgemeinschaft zu einer Wechselwirkung, gegenseitigen Anregung und Ergänzung der Geschlechter auf allen Gebieten kultureller Betätigung kommt. „Die Natur", sagt Goethe, „versteht gar keinen Spaß; sie ist immer wahr, immer ernst, immer strenge; sie hat immer recht und die Fehler und Irrtümer sind immer der Menschen."

* *

Graphologie und Berufsberatung.

Von Johannes Bachmann.

Obwohl die psychotechnische Berufsberatung erst auf eine verhältnismäßig kurze Geschichte zurückblickt, nimmt sie im heutigen Wirtschaftsleben eine so bedeutende Stellung ein, daß die problematische Lage, in der sie sich zur Zeit befindet, mehr ist als eine fachwissenschaftliche Angelegenheit, die nur für einen kleinen Kreis von Eingeweihten von Interesse sein kann. Die allzu selbstsichere Beschränkung auf eine bestimmte Methodik, die bei einer Reihe von Leistungsprüfungen beachtliche Erfolge zeigte, erwies sich als Hindernis für eine sachgemäße Behandlung der im Lauf der Entwicklung neu auftauchenden Fragestellungen. Man versuchte durch Festhalten an einem trügerischen Exaktheitsideal eine in der Methodengleichheit begründete Homogenität des Forschungsgebiets sicherzustellen. Dies führte zu immer größeren Schwierigkeiten, und es ist für die Situation bezeichnend, daß sich in jüngster Zeit auf seiten der Psychotechnik immer mehr das Bedürfnis nach einer Auseinandersetzung mit der Graphologie zeigt, da diese vorgibt, in einer Reihe von Problemen, die sich der Psychotechnik gestellt haben, wissenschaftlich sicher fundierte Lösungen zu bieten. Hierbei ist es in erster Linie die Verschiedenheit der Methoden, sofern man die in Deutschland maßgebende Klagessche Schriftpsychologie als Diskussionsbasis nahm, die zu einer Stellungnahme drängte. Diese Diskussion konnte, wie gesagt, erst an einem bestimmten Punkte in der Entwicklung der psychotechnischen Wissenschaft notwendig werden. Wir wollen uns diesen Entwicklungsgang in groben Zügen vergegenwärtigen.

Die Aufgabe bestand vor allem in einer psychologischen Durchforschung des Arbeitsprozesses, wie er den Anforderungen der modernen Wirtschaft entsprach. Es kam darauf an, die bestmöglichen Voraussetzungen zu ergründen für eine reibungslose Abwicklung des Arbeitsvorgangs, soweit er von den psychischen Gegebenheiten im arbeitenden Menschen abhängig war. Neben die Erforschung der für die Erreichung bestimmter Leistungseffekte notwendigen psychischen Voraussetzungen trat dabei ergänzend die Untersuchung der objektiven Arbeitsmittel im

weitesten Umfang mit dem Ziel, sie den ermittelten psychischen Vorbedingungen in der bestmöglichen Weise anzupassen. Mit andern Worten: Das Ziel bestand darin, Mensch und Arbeit in das günstigste Verhältnis zueinander zu setzen, um bei gegebenen durchschnittlichen psychischen Voraussetzungen ein Höchstmaß an Leistungen zu erhalten — soweit dieses Ziel überhaupt im Bereich psychologischer Forschung lag. Den Kern der Psychotechnik bildete infolgedessen eine eingehende Untersuchung der menschlichen Leistungen. Der Arbeitsprozeß wurde in seine Grundelemente zerlegt, die eine vermeintlich eindeutige Leistungsprüfung ermöglichten. Man ordnete den einzelnen Verrichtungen mehr oder weniger kritisch entsprechende Eigenschaften zu. Eine Eigenschaft war eben die Fähigkeit, eine Leistung in einem bestimmten Grade ausführen zu können. Die zahlreichen Fehlerquellen, die mit der Feststellung so gearteter Eigenschaften verbunden waren, glaubte man nicht beachten zu müssen, soweit man sie überhaupt sah. Der Vorteil, die Eigenschaften in eine meßbare Vergleichbarkeit bringen zu können, überwog alle Bedenken. Ein Apparat nach dem andern wurde konstruiert, und man war mit den neuen Untersuchungsmethoden mehr als zufrieden. Nach und nach zeigten sich allerdings auch die Schattenseiten. Man bemerkte die verfälschenden Einflüsse der Prüfsituation, die Bedeutung bestimmter Charaktereigenschaften für die Verbesserung und Verschlechterung der in der Prüfung gezeigten Leistungen, die nicht ganz in der Rechnung aufgehende Rolle des Prüfers, die Unsicherheit des Schlusses auf eine künftige Bewährung bei positiv ausgefallener Prüfung usw., ganz zu schweigen von jenen berufswichtigen Eigenschaften, die den bevorzugten Prüfungsmethoden überhaupt nicht zugänglich waren. Zudem mußte man einsehen, daß die in der Prüfung gezeigte Leistungsprobe gar keine echte Leistung im Sinne der Berufserfordernisse war, sondern diese nur, wenn man so sagen darf, symbolisierte. Eine Reihe der allgemeinsten berufswichtigen Eigenschaften erwies sich als durch äußere Zwangssituationen sehr stark beeinflußbar (Poppelreuther). Ein an sich unexakter Arbeiter kann bei vorübergehendem Zwang, also z. B. in der Prüfung, mit durchaus befriedigender Exaktheit arbeiten. Zu allem andern zeigte sich schließlich auch noch das rein intellektuelle Bedürfnis, die einzelnen Symptome größeren Zusammenhängen einzuordnen, um die Eigenschaft aus bestimmten Strukturbedingtheiten heraus „verstehen" zu können. Das Ergebnis der Eignungsprüfung erwies sich also als auslegungsbedürftig. Man ergänzte die Leistungsuntersuchungen durch andersartige Prüfungen, natürlich immer unter dem Gesichtspunkt, bessere Interpretationsmöglichkeiten für die Ergebnisse der Leistungsprüfungen zu erhalten. Mehr oder weniger sorgfältige Ausfragemethoden (Unterhaltung mit dem Prüfling, Fragebogen, Erkundigungen bei den Eltern und Erziehern) sollten das aus den Leistungen erschlossene Bild berichtigen. Die Vorliebe für experimentelle Methoden führte zu einer ausgiebigen Verwendung von Charaktertests. Man glaubte damit der Tatsache Rechnung zu tragen, daß die den einzelnen Leistungen koordinierten Eigenschaften nicht in der Luft hingen, sondern in einem Menschen lagen und selbst die scheinbar eindeutigsten Leistungseigenschaften von der Ganzheit des Charakters her interpretiert werden müssen, wobei natürlich der Umfang solcher Untersuchungen mit der Differenziertheit der einzelnen Berufskreise variiert. Befragungen und Tests sollten also den Zugang schaffen zu einem objektiven Bild des Charakters. Doch konnten vorsichtige Psychotechniker nicht die Unzuverläs-

sigkeit übersehen, die in solchen Erkenntnismitteln lag. Eine starke Gruppe versuchte es mit der Heranziehung von Typenlehren. Eingehende Untersuchungen wurden angestellt über den Zusammenhang arbeitswichtiger Eigenschaften mit seelischen Typen (Kretschmer, Jung, Jaensch). Man beschränkte sich z. B. nicht mehr auf Feststellungen mit Hilfe des Ergographen, sondern versuchte außerdem der für den Prüfling eigentümlichen Arbeitsweise ein strukturpsychologisches Fundament zu geben. Hier hat besonders Jaenschs Typenlehre der praktischen Psychologie wertvolle Anregungen geben können.[1] Man konnte von ihr aus versuchen, die einzelnen Berufsgruppen auf ihre Typenadäquatheit hin zu prüfen und damit bei Beratungen den Kreis der in Betracht kommenden Berufe durch Ausscheidung der typologisch nicht passenden einschränken. So kann z. B. bei künstlerischen Berufen die Eignung für desintegrierte Personen von vornherein ausgeschlossen werden. Erst innerhalb der typenadäquaten Berufe hat dann die Suche nach den spezifischen Begabungen einzusetzen, wofür sich dann wieder die üblichen psychotechnischen Methoden anbieten. Es ist klar, daß eine solche typologische Untersuchung nur bei der Beratung für die differenzierteren Berufe von Wert sein konnte, während sie für die niederen Berufe kaum in Frage kommt. So interessant nun derartige Untersuchungen an sich sind, es kann nicht ausbleiben, daß sie in ihrem Wert abhängig sind von dem Stand der Diskussion über die Typenlehren. Zudem gibt eine typologische Betrachtung nur Auskünfte so allgemeiner Natur, daß lediglich ein Bruchteil der Schwierigkeiten behoben wird.

Es lag nahe, daß sich in dieser Situation die Graphologie als Helferin anbot. Man kann nicht behaupten, daß sie im Lager der Psychotechnik allzu freudig begrüßt wurde. Man wollte nicht gern den Glauben an die Exaktheit der bisher begangenen Forschungswege aufgeben, um bei einer so ganz anders fundierten Wissenschaft, wie es die Graphologie ist, Hilfe zu suchen. Von der Psychotechnik aus gesehen war die Graphologie eine Sammlung von unkontrollierbaren Deutungen, die mehr oder weniger an die Person des Deuters gebunden sind. Man wollte, wenn irgend möglich, die neu aufgetauchten Fragen mit denselben Methoden lösen, denen man bisher allein Exaktheit zugebilligt hatte. So versuchte man zum mindesten daran festzuhalten, daß sich die Graphologie ebenfalls experimenteller Methoden bedienen sollte, um sich über ihren Erkenntniswert auszuweisen. Man bemerkte nicht den logischen Zirkel, der in einer solchen Forderung steckte. So sah man eine Zeitlang hoffnungsvoll auf die sogenannte experimentelle Graphologie, doch mußte man die gehegten Erwartungen sehr schnell wieder aufgeben, denn diese Art von Graphologie stand bald vor denselben Problemen, in denen die Psychotechnik Unterstützung brauchte. Die Lage wurde höchstens noch dadurch kompliziert, daß man im Lager der experimentellen Graphologie die entscheidenden Probleme überhaupt nicht sah.[2] Es blieb also letzten Endes doch nur die irrationalistisch fundierte Klagessche Graphologie als Diskussionsgrundlage. Womit sich auch gleichzeitig die Bedenken anmeldeten, vom Regen in die Traufe zu kommen. Man fürchtete, eine Interpreta-

[1] Vgl. z. B.: G. Lersmacher, Strukturpsychologische Erörterungen über die arbeits- und berufstypologischen Zusammenhänge. (Zeitschrift f. angew. Psychologie. 1931 Bd. 40).
[2] Vgl. dazu Bachmann, Das Experiment i. d. Graphologie (Industrielle Psychotechnik, März 1935) und „Die gegenwärtige Lage der Graphologie" 2. Teil in der Zeitschrift f. Menschenkunde. Jahrg. XI, Heft 4.

tion nur durch ein anderes als noch unsicherer angesehenes Deutungsverfahren zu ersetzen. Und als solches wurde die Graphologie angesehen.[1] Es ist schwer zu sagen, wie die Entwicklung weiter verlaufen wird. Als äußerst hemmend für eine ersprießliche Auseinandersetzung hat sich der Umstand erwiesen, daß nur sehr wenig Psychotechniker über eine gründliche graphologische Ausbildung verfügen.

Eine notwendige Eigenentwicklung hat die Psychotechnik immer mehr den Methoden genähert, die der Graphologie ihre großen Erfolge verschafften. Man muß sich auf seiten der Psychotechnik endgültig freimachen von jenem engen Begriff der Exaktheit, der nur in Messungen und eindeutigen Vergleichbarkeiten erfüllt wird. Sie muß sich damit abfinden, daß mit der Erweiterung der Gesichtspunkte auch neue Methoden ihr Recht fordern, die den neuen Aufgaben angemessen sind. Die von der Psychotechnik bevorzugten Methoden werden unergiebig, wenn sie über ihren adäquaten Geltungsbereich, der Untersuchung einer Seite der menschlichen Leistungen, hinaus Anwendung finden sollen. Die Kategorien des „deutenden" Verfahrens sind keineswegs weniger exakt als irgendein durch irgendwelche Apparate erhaltenes Zahlenergebnis. Die Tatsache, daß mit diesen andersartigen Methoden sehr viel Unfug getrieben werden kann, spricht keineswegs gegen die Brauchbarkeit der Methoden selbst; die experimentellen Methoden sind, wie die Erfahrung gezeigt hat, gegen Mißbrauch ebensowenig geschützt. Art und Grenzen der Verwendungsmöglichkeiten der Deutungskategorien sind in der modernen Psychologie (für die Graphologie besonders durch Klages) genügend untersucht worden, um die gröbsten Gefahren ohne weiteres zu beseitigen. Wir möchten behaupten, daß in berufener Hand die Graphologie das weitaus zuverlässigste Hilfsmittel ist, um bei der Eignungsprüfung all diejenigen Fragen zu beantworten, die über die Erkundung spezifischer Begabungen hinausreichen. Damit ist gleichzeitig gesagt, daß die Graphologie keineswegs imstande ist, die Psychotechnik zu ersetzen, wie es manchmal von Graphologen behauptet worden ist, die eine Verkennung ihrer Leistungen von seiten der Gegner mit einer maßlosen Überschätzung ihrer Erkenntnismittel beantworteten. Es ist der Graphologie unmöglich, befriedigende Auskünfte zu geben über Art und Umfang des Gedächtnisses, die verschiedenen Sorten von Handgeschicklichkeit, die Leistungsfähigkeit der einzelnen Sinne, Musikalität usw., wenn sie auch dem Psychotechniker bei der Auswertung seiner Ergebnisse gute Dienste leisten kann. Aber schon bei der Feststellung der für die Eignungsuntersuchung so wichtigen Einstellung zur Arbeit kann die Graphologie allein schon zu Ergebnissen gelangen, die denjenigen der psychotechnischen Experimente an Zuverlässigkeit überlegen sind. Eindeutig zugunsten der Graphologie ändert sich die Situation, wenn es sich darum handelt, die sonstigen berufswichtigen Eigenschaften des Charakters zu ergründen. Die Beschränkung auf die berufswichtigen Eigenschaften versteht sich von selbst, da natürlich für die praktisch notwendigen Fragestellungen immer nur bestimmte Ausschnitte aus dem Gesamtcharakter wichtig sind, deren einwandfreie Interpretation aber, was nie vergessen werden darf, einen mehr oder weniger deutlichen Begriff des charakterlichen Ganzen erfordert. Über Fleiß, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Ordnungsliebe usw. wird der Graphologe treffendere

[1] Dazu Baumgarten in dem sehr lesenswerten Sonderheft der Zeitschrift „Die Schrift" (1. Jahrg. Heft 5), das dem Thema „Graphologie u. Psychotechnik" gewidmet ist.

Angaben machen können als sie dem Psychotechniker durch noch so komplizierte Prüfungen je möglich wären. Es wird übrigens, um auch dies noch anzumerken, von einsichtigen Psychotechnikern nicht geleugnet, daß eine „intuitive" Erfassung des Gesamteindrucks bei der Auslegung der Einzelbeobachtungen eine viel größere Rolle spielt als man gern zugeben möchte. Die stärkere Beachtung der Graphologie würde also keineswegs einen Verzicht auf bewährte Methoden bedeuten, sondern nur den Übergang von der unverpflichtenden Intuition des einzelnen Prüfers zu sehr eingehend untersuchten Methoden von größerer Leistungsfähigkeit und auch größerer Exaktheit. Nach alledem sind Graphologen und Psychotechniker nicht berufen, sich als Konkurrenten zu bekämpfen, sondern beide können sich bei gewissenhafter Abgrenzung ihrer Kompetenzen aufs beste ergänzen. Sie müssen es sogar, wenn die Psychotechnik nicht Gefahr laufen will, immer mehr den Anschluß an die Errungenschaften der modernen psychologischen Forschung zu verlieren und damit als letzter Nachkömmling der überwundenen Elementpsychologie des 19. Jahrhunderts nur noch von problematischem Wert zu sein.

* *

Schrifttum.

Hub. Rohracher, Kleine Einführung in die Charakterkunde. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Mit 12 Abb. auf 4 Tafeln. Leipzig-Berlin 1936. Teubner. 2,80 M.

Schon zwei Jahre nach seinem ersten, hier besprochenen Erscheinen hat sich eine 2. Auflage dieses sachkundigen und leicht verständlichen Buches notwendig gemacht. Im allgemeinen ist es unverändert geblieben, und es scheinen irgendwelche Vorschläge einer Erweiterung oder Ergänzung noch nicht berücksichtigt zu sein. Denn was außer der Vervollständigung der literarischen Hinweise (in den Anmerkungen zu S. 8, 44, 46, 70, 81, 117, 123 und 151) hinzugekommen ist, dürfte durchaus dem eigenen Antrieb des Verfassers entsprungen sein. Und auch da handelt es sich meist um geringe Hinzufügungen, die hier kurz erwähnt werden sollen, da das Vorwort sie nicht besonders hervorhebt. S. 70f. sind von Jaenschs Typenlehre die Ergebnisse seines Jenaer Kongreßvortrags (1935) hinzugefügt worden, S. 119f. desgleichen die Forschungsergebnisse über musikalische Begabung von Koch und Mjöen und über die Intelligenzvererbung von Reinöhl, S. 122f. endlich einige Beiträge zur Zwillingsforschung.

Alles dies zielt auf den einzigen größeren Zusatz über die Ergebnisse der experimentellen Typenpsychologie. Rohracher hat den Abschnitt „Experimentalpsychologische Ergänzungen zur Lehre Kretschmars ([1]S. 34ff.) aus seinem bisherigen Zusammenhang mit Körperbau und Charakter herausgelöst und, wesentlich erweitert, in ein neues Kapitel über „Experimentelle Typenpsychologie" eingegliedert ([2]S. 47—63). In den Unterabschnitten „Das ‚persönliche' Tempo", „Wahrnehmung, Vorstellung, Auffassung", „Erregbarkeit", „Beziehung zu Gegenständen (Objektion)", „Verschiedene Einzelzüge" wird dies ganz reiche Forschungsgebiet, wenn auch nur referierend, abgeleuchtet und zum Schluß (S. 62f.) kurz zusammengefaßt. Leider fehlt ein (wenigstens kurzes) Eingehen auf therapeutische Fragen, die sich sofort nach der fesselnden Lektion aufdrängen, wie auch die „Charaktersysteme mit medizinisch-biologischer Grundeinstellung" von C. G. Jung, Ewald und Pfahler noch nicht die wünschenswerte Erweiterung ihrer Behandlung erhalten haben. Einen gewissen Ersatz bildet freilich jetzt die wesentlich breiter angelegte „Charakterologie" von Paul Helwig, die anschließend besprochen werden soll.

Bischofswerda b. Dresden. Walther Saupe.

Paul Helwig, Charakterologie. Mit 12 Abbildungen auf 4 Tafeln, sowie einer Tabelle Leipzig-Berlin 1936. Teubner. XII und 295 S. Gebunden 8.60 M.

In dankenswerter Weise hat der Verlag den Forderungen der deutschen Gegenwart Rechnung getragen, als er der „kleinen Charakterkunde" von Rohracher nun eine größere, geschmackvoll ausgestattete „Charakterologie" aus der Feder des Hallenser Gelehrten Paul Helwig folgen ließ, und zwar (mit dieses Verfassers Worten, S. VII) auf Grund der Erkenntnis, „daß die lebendigste Charakterkunde wohl die beste Grundlage für die Charakterologie

bildet, hier aber so wenig wie sonst mit ihr zusammenfällt". Und tatsächlich will der Verfasser die Charakterologie als eine neue Sonderwissenschaft konstituieren: „durch Festigung einer bestimmten Perspektive und Methode" (S. III). Wenn er dann freilich seine „Charakterologie" durch die Heraushebung der Grundprobleme und Fragerichtungen, durch Einschränkung auf eine allgemeine Charakterologie (S. IV) und auf eine „deutsche moderne" Wissenschaft umgrenzt, so fragt man sich, warum der Verfasser nicht wenigstens den das Wesen seines Werkes stärker hervorhebenden Titel „Grundfragen der allgemeinen Charakterologie" gewählt hat. Leider hat er aber auch die Erblehre und die Rassenlehre in seinem Buche „nicht ausführlicher dargestellt, obwohl sie zur allgemeinen Charakterologie" gehören. Seinem Bedenken, daß dann das Buch an Übersichtlichkeit verloren hätte (S. IV und 262) und „sein Rahmen gesprengt worden wäre" (S. 150), konnte er leicht dadurch begegnen, daß er Gebiete wegließ, in denen, wie er z. B. selbst von der Psychoanalyse sagt (S. 230), „der Begriff des Charakters, wie er in diesem Buche zu Anfang präzisiert wurde, überhaupt nicht vorkommt".

Aber gleichfalls schon im Vorwort wird die besondere methodische Richtung des Buches, um dessentwillen es überhaupt geschrieben wurde (S. 287 „Hauptziel dieses Buches") sehr deutlich in ihrer Einseitigkeit, daß „jede sogenannte ‚Charaktereigenschaft', jedes ‚Charaktermerkmal', jede sogenannte ‚Charakterkomponente' mit einem Typenbegriff umschrieben werden muß. Wissenschaftliche Charakterologie setzt darum eine Vertrautheit mit der besonderen Logik der Typenbegriffe voraus." Leider hat diese wissenschaftstheoretische Grundhaltung ihn sein zweites schönes Ziel, das er sich auch bereits im Vorwort (S. VI) gesteckt hat und mit dem er über Rohrachers einseitiges Buch weit hätte hinausgelangen können („mit dieser Objektivität die Forderung zu erfüllen, dem Leben zu helfen, um „der charakterlichen Höherbildung und Stärkung zu dienen"!) fast völlig aus dem Auge verlieren lassen.

Im ersten „allgemeinen Teil" wird naturgemäß eine umfassende Definition des Charakters angestrebt und vor allem in Abgrenzung gegen die Psyche zu erreichen versucht. Da wird in vierfacher Strahlenbrechung des Charakters betont: der Bezug des Seelischen zum Handeln" („Seele in Frontstellung zum Leben", S. 5), der „Werdeprozeß der seelischen Struktur" („Steigerung"), die (monarchische) Zentriertheit des seelischen Lebens und das „Wertmoment der individuellen Stellungnahme zur Welt". Wenn im Anschluß daran aber der Verfasser um die „Einbeziehung des Wertmoments in die Charakterologie" (S. 9f.) in seiner oft dogmatisch etwas überlasteten Begriffssprache ringt, so fragt man sich (leider vergebens bis S. 34!), warum er (z. B. auf S. 10 bei den „Wertqualitäten") auf die so einleuchtenden und einfachen Begriffe der „Erlebniswirklichkeit" und der „Entwicklungspsychologie" verzichtet hat.

Dasselbe gilt, wenn er (S. 20) von den „Seinsarten des Innern" spricht, wo die Beweisführung geradezu den logisch-dialektischen Stil der patristischen Philosophie oder Ontologie annimmt. Doch stehen wir damit schon im 2. Kapitel des „allgemeinen Teils", der die Besonderheit der charakterologischen Forschungsweise" behandelt. Nachdem die „vier Arten des Allgemeinen, von denen her der individuelle Charakter begriffen wird", als „Charaktereigenschaften" (vorwissenschaftlich), „Typ" (warum hier plötzlich diese häßliche Abkürzung aus „Typus"?), „Grundkomponenten" und „lebensallgemeinen, biologischen Trieben" (von nicht charakterlicher Art!) konstituiert sind und in der „Indirektheit der inneren Wahrnehmung" der Zugang zum Charakter (S. 18ff.) gefunden ist, wird (S. 20ff.) in den „Sonderproblemen der verschiedenen Methoden" die Keimzelle und das Aufbauprinzip des ganzen Buches, wie schon oben angedeutet, erreicht: „die typologische Methode wird als wissenschaftlich gesicherter Boden gefordert und sorgfältig abgegrenzt nicht weniger gegen die vorausliegenden, außerwissenschaftlichen „Alltagscharakterologien", als gegen die „ausgesprochen theoretischen" Aufbausysteme der Charakterologie. Hingegen wird der Ausdruckslehre und ihrer metaphysischen Erweiterung zur Symbolik der Wert der „Charakter-Deutung" als „Kern und primären Forschungsgebiet der Charakterologie" zuerkannt. Man ahnt schon hier das (leider wiederum „unbewiesen" bleibende) Schlußresultat einer „negativen Charakterologie" (S. 294 Anmerkung!): daß „positiv immer nur das Verhalten, nicht die Charaktereigenschaft beschrieben werden" könne und „immer nur die Auskristallisation (die individuelle „Sackgasse") und nicht der Strom selbst . . . wie er sich auskristallisiert".

Es entspricht durchaus dem Charakter des Buches, allzu sehr ans Gängelband der eigenen Denkentfaltung sich anzuklammern, anstatt von den gesicherten Resultaten aus zu gestalten, sich immer von neuem im Begriffsnetz einer scholastischen Logik zu verwirren (S. 30 findet sich die Wortbildung: „Sich-selbst-zu-einem-Außen-machen" und auf S. 177 die Überschrift: „System des Durchganges der Erlebnisse durch die Seele"). Wenn endlich (auf S. 69—74), nachdem die besagte „Alltagscharakterologie" (S. 32ff.) und andere „deskriptive Charakterschilderungen ohne Systemanspruch" als vorwissenschaftlich erledigt sind

und an einer Reihe von „systematischen Typologien“ (Schiller, Nietzsche, Jaspers, Spranger, C. G. Jung) der Mangel einer „begrifflichen Durcharbeitung des Typusbegriffs“ festgestellt ist, dringt der Verfasser zum Kern seiner Darstellung und Methode vor: die Besonderheiten der Typenbegriffe in 7 Sätzen klarzustellen. Denn nur von ihnen aus (S. 66) könne „eine kritische Übersicht über die heutige Charakterologie gewonnen werden, da der Charakter nicht zu be-greifen sei in direkter Zuwendung, sondern nur zu um-greifen in der indirekten Erfassung seiner Ausprägungsrichtungen“.

Unter der Voraussetzung, daß „alle Erlebnisqualitäten Typen sind“ (und umgekehrt; S. 67ff.) ergeben sich nun die Folgerungen: alle Erlebnisqualitäten (= „Ausdrucksmerkmale“ der Welt, S. 67) sind in konträrem Gegensatz aufgebaut (1), sind steigerbar (2), lassen sich definieren als die Erscheinungsweise der Dinge in ihrem Erlebtwerden (3), führen über die Dinge hinaus (zu ihrer „Ganzheit“, 4), sodaß ein Gegenstand durch noch so viele Typenbegriffe niemals erschöpft werden kann (5); Typologien schließen ferner einander niemals im grenzhaften Sinne aus oder ein (6), während die eine Typologie Wesentlicheres am Charakter treffen kann als die andere (7). Ob man nun dieser Theorie und begrifflichen Erfassung des „Typus“ zustimmt oder nicht (wozu man besonders die Ausführungen auf S. 70 vergleiche!): der Versuch, vom letzten (7.) Satze aus den „Mischtyp“ aus dem Sattel zu werfen, ist nicht angängig, solange man letzteren nur als „Flickbegriff“ oder „Selbstwiderspruch“ abtut und den apriorischen Schematismus der „Typenpolarität“ so weit treibt, daß zwischen den Geltungsbereichen der Pole nur ein „leerer Raum des Untypischen“ angesetzt werden dürfe. Hier ist scheinbar das „Streben des Charakters zur deutlichen Entscheidung zwischen Kontrastausprägungen“ und sein „Wachsen in (und an) kraftvoller Spannung zwischen den konträren Polen“ mit den realen Gegebenheiten (Veranlagung und Umweltbedingungen) der individuellen Person verwechselt worden, die man doch nun einmal auch jederzeit typisch beschrieben und gesondert hat. Dies findet sich alles klar und umfassend ausgeführt bei dem so hart kritisierten C. G. Jung (Psychologische Typen, Zürich 1930, S. 680—685 und 362).

Auf diesen methodologischen Höhepunkt des Buches folgen gute und klare Übersichten über medizinische „Typologien“ (Kretschmer, W. u. E. R. Jaensch), über die Bedeutung der Rasselehre und über Geschlechtertypen. Die Arbeiten von Jaensch werden — wohl wegen ihrer politisch-wissenschaftlichen Einstellung! — besonders hervorgehoben (reiche Literaturangaben auf S. 147f., Tabelle am Schluß, dazu S. 268 Anm. und 289 u. a.), während des Verfassers Kritik an Kretschmers Mischtypen (S. 122ff.) auf ihn selbst zurückzufallen scheint, wenn er sagt (S. 124): „Es ist das Tragische aller Formgewinnung (also gerade auch der Typenerkenntnis!), daß die zu Ende geprägte ‚Form‘ das Ende der ‚Entwicklung‘ anzeigt. Nur die Krusten, die das Leben ausbildet, lassen sich begreifen, das Leben selbst wohnt im Flüssigen, das noch zu aller Gestaltung fähig ist.“ —

Es folgen die Aufbausysteme der Charakterologie, in denen Ewalds Buch (S. 181ff.) gut behandelt wird, während Pfahlers Forschungen leider wiederum unberücksichtigt bleiben. Natürlich konzentriert sich das Hauptinteresse auf das Werk von Ludw. Klages, dessen philosophische Verdienste ebenso eingehend berücksichtigt werden wie die charakterologischen. Aber an der Kritik dieses Mannes erweist sich die methodische Einseitigkeit von Helwigs Denken als ebenso verhängnisvoll wie bei der Beurteilung von Nietzsche (S. 45f.), Jaspers (S. 48ff.) und Spranger (S. 55ff.): die Enge seiner scholastisch orientierter Denkarbeit (mehrfach wird Husserls Methode der „Einklammerung“ zitiert und einmal auf die Ethik des Aquinaten Bezug genommen; S. 218f.) und logischer Unbeugsamkeit findet keinen Zugang zu intuitiver Lebensphilosophie und Weltanschauung (hierzu jetzt von höchster metaphysischer Warte Karl Jaspers in „Vernunft und Existenz“ [1935] S. 109f.), und gerade in der Kritik an Klages sieht sich der Verfasser immer mehr zu abschwächenden Selbsteinschränkungen seiner Äußerungen gezwungen. Er muß feststellen (S. 206), daß der festgestellte Widerspruch in der Neuauflage der „Grundlagen“ fehlt; daß Klages' „Zusammenstellungen“ nicht „beliebig gemischte sind“ und seine „Perspektiven“ nicht „genommen werden, wie es gerade paßt“; und gleich darauf, in der „Zuspitzungs“-Angelegenheit, entschlüpft Helwig sogar die Äußerung, daß seine Meinung ebenso richtig sei wie die von Klages (alles auf S. 206). Auf S. 207f. heißt es sodann, daß bei Klages „aber auch der Wert jeder einzelnen Untersuchung bestehen bleibe“ (wenn auch unter bestimmten Kautelen!); auf S. 208f. wird der von Klages unterlassene „Schritt von der Schicht der Charakterbilder für unvollziehbar erklärt“ und in den anschließenden Ausführungen erscheinen gerade bei den entscheidenden Einwänden (S. 209) die einschränkenden Worte „wahrscheinlich“, „augenscheinlich“ und „vielleicht“.

Die erklärenden Systeme der modernen Charakterologie finden ihren Mittelpunkt in der Darstellung der Psychoanalyse. Helwig hat hier mit klugem Takt in Freud den abzulehnenden Lebensphilosophen (dem er „psychologischen Marxismus“ und „Ghettoperspektive“ vorwirft; S. 224 u. 237) vom Arzt und Wissenschaftler getrennt; aber er hätte,

wie schon eingangs erwähnt, auf diese gegenwärtig doch etwas peinlichen Ausführungen verzichten dürfen, da ja nach seiner Auffassung (S. 230) „der Charakter in seiner wesentlichen Bedeutung erst da anfinge, wo die Analyse aufhört: jenseits des geschlossenen Systems", und weil eine nach mechanistischem Modell gedachte Seele kein ‚Charakter' wäre". Um so kürzer sind leider die Ausführungen über C. A. Jung, Heyer und die östliche Seelenlehre ausgefallen, die gerade durch Leop. Zieglers neues Buch („Überlieferung", Leipzig 1936, S. 256ff.) wieder aktuell geworden sind. Dann werden Adler (S. 235ff.) und Künkel (S. 242ff.), die in Rohrachers „Charakterkunde" völlig fehlen, sehr klug und selbständig (S. 249ff.) gegen Freud kontrastiert und wird mit den fesselnden Darstellungen der Erblehre, der interessanten philosophischen Charakterlehre von Häberlin und der Ausdruckslehre (einschl. Graphologie), denen man durchweg zustimmen kann, das Kapitel „Zusammenfassung und Abschluß" erreicht. Hier, in dem Ringen um das „Grundproblem der Charakterologie" (die Seinsart des Seelischen), von „Methode", „Gemeinsamkeit der Inhalte", „Befriedigendes und Unbefriedigendes in der Charakterologie", verstärkt sich jener sympathische Ton innerer Teilnahme des Verfassers an der Problematik, vor dessen Auftauchen schon in den vorangehenden Kapiteln die dogmatische Enge des scholastischen Denkens gewichen war. Angesichts der metaphysischen Schlußworte aber, die den „Charakter als echtes Seinsgeheimnis" anerkennen, legt der Verfasser das Seziermesser der wissenschaftlichen Analyse und Kritik ehrfurchtsvoll aus der Hand: „Wir reichen als Ich hinab in etwas, das nicht mehr unser Ich ist" und „vor dessen Irrationalität die Sprache versagt".

Wie schon gesagt, haftet dem Ganzen — auch durch diese Schlußwendung der denkerischen und stilistischen Haltung — eine gewisse Ungleichheit an, die bis in den Druck und die Literaturangaben, die oft völlig fehlen, hineinreicht. Und während manche Ausführungen zum Schluß als überflüssig bezeichnet werden, wird der Ausfall anderer zur „allgemeinen Charakterologie" unbedingt gehörender Probleme nur unzureichend entschuldigt: die „Neigung der Körperbautypen zu bestimmten Geisteserkrankungen" (S. 120), die „Gliederung der Geschlechtertypen" (S. 162) und der „ganzheitlichen Psychopathentypen" (S. 164).

In den Literaturangaben fehlen die Namen Prinzhorn (völlig!), Scheler (S. 166), Troeltsch (S. 52) und bei Lessing (S. 28) der Vorname (Theodor). Jungs Aufsatz über „Freud" (S. 233) ist in das unmittelbar vorher zitierte Buch „Wirklichkeit und Seele" aufgenommen; die Schriften von M. Vaërting (S. 162) sind mit höchster Vorsicht zu gebrauchen. Die Beispiele im Anfang sind manchmal allzu primitiv und volkstümlich (z. B. S. 3f., 158, 200); das Urteil über literarische Größen ist mitunter schief (z. B. S. 38 über Shakespeare und Schiller und S. 103 über Scheler).

Im Ganzen ist dem inhaltreichen und tapferen Buche ein großer Leserkreis zu wünschen.

Bischofswerda b. Dresden. Walther Saupe.

Josef Schwägerl, Der Erstunterricht als Weg vom Erlebnis zur Beobachtung. München 1936. Oldenbourg. 131 S. 3.80 M.

Wer leichter am vorgeführten Beispiele als aus grundsätzlichen Darlegungen lernt, wird diesen belebten Bericht aus einer Schulstube der Erstlinge willkommen heißen. Es sind keine ausgeführten „Lektionen", sondern muntere unterrichtliche Lebensbilder, die das Buch vorlegt. Welche Theorie hinter dieser Praxis steht, wird herzhaft und bündig auf der Schlußseite gesagt. Der Verfasser will Ernst machen mit dem Arbeitsschulgedanken etwa in dem Stile, wie ihn Gaudig und sein Kreis entwickelt haben. „Arbeit im Dienste der Erziehung" — so heißt es — „ist nicht sture Verrichtung einer Tätigkeit, sondern auf einen Wert gerichtete Anstrengung, ist Anspannung, ist Kräftewirken . . . Aufgabe eines Lehrverfahrens kann deshalb nicht sein, dem Kinde die Anstrengung zu ersparen, sondern ganz im Gegenteil, sie ihm in reichem Maße zu bereiten . . ., dem Kräftemaße entsprechend. In der eigenen Anstrengung des Kindes liegt die Wachstumsförderung!" Gewarnt wird vor der Vermengung von Spiel und Arbeit. „Arbeit verdirbt das Spiel wie Spiel die Arbeit." Nur daß die Arbeit froh mache und beglücke! Sie wird aber um so heller und reicher von Freude beglänzt sein, je reger sie nach der Möglichkeit, die jeweils die Entwicklungsstufe bietet, die geistigen und leiblichen Kräfte des Schülers zum Wirken bringt und auf Werte ausgerichtet ist. Sch.

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. G.) Pl. 4.

Soeben gelangt zur Ausgabe

Deutsche Sprache – eine Sendung

Von Dr. Wilhelm Martin Esser

163 Seiten
In Leinen gebunden M. 3.60

Das Buch wirkt wie ein Weckruf. Es ist kein alltägliches Sprachbuch, sondern eine weitgespannte, zeitnahe, mit heißem Herzen geschriebene und darum hinreißende, aber dennoch wissenschaftlich unbestechliche Auseinandersetzung mit allen lebenswichtigen Tatsachen und Aufgaben unseres Sprachlebens insgesamt. Nirgendwo bleibt der Verfasser, ein vielseitiger Sprachvergleicher, beim Stofflichen stehen. Er führt vielmehr zum ersten Male überall die grundsätzlichen Linien von der kulturlichen Rangstellung der Sprache und ihrem Bautum auf breiter Front zu einer umfassenden kulturpolitischen Bewertung und Gestaltung unserer Muttersprache. Es gibt keinen sprachlichen Gegenstand, der nicht von hier aus sachkundig und verantwortungsbewußt behandelt wäre. Das duldet keine Halbheit: Das Buch ist äußerst entscheidungsfreudig, wertschaffend, begeisternd. Auf Grund seines sicheren fachlichen und kulturpolitischen Urteils, geschliffen in Gedanke und Wort, mitreißend in Gesinnung und Wollen, ruft es auf, sich für die Macht und Wirkung der deutschen Sprache einzusetzen. Es bedeutet für unsere berufenen Spracherzieher eine Fülle von neuen, tatschaffenden nationalen Sichten.

Quelle & Meyer
Verlag · Leipzig

Soeben erschien:

Marc Aurel

Kaiser und Philosoph

von

Walter Görlitz

222 Seiten mit 15 Tafeln. In Leinenband M. 5.—

Marc Aurel war ein Herrscher von lauterster Gesinnung, der in der Hingabe an seine Pflichten gegenüber dem Staat keine Einschränkungen kannte. Mit den Idealen eines Friedrich des Großen und dem Streben unserer deutschen Gegenwart finden sich bei ihm so viele Berührungspunkte, daß nur der in seinem Urteil über die Antike gerecht sein kann, der das Leben dieses großen Kaisers in den Einzelheiten kennt. Marc Aurel ist nicht der in sich gekehrte Philosoph, als den ihn die Geschichtsbücher gewöhnlich hinstellen und von dem man sich nur wundern kann, daß er sich in der harten Wirklichkeit bewähren konnte. Nein, Marc Aurel war ein Kämpfer, ein Feuerkopf mit heißer Empfindung und heftigstem Tätigkeitstrieb, dessen Philosophie als Stoiker in nichts weiter bestand, als in einem Streben nach religiöser Vollkommenheit. Als solchen lernen wir ihn auch in dem Buch von Görlitz kennen. Die Vielfaltigkeit seines Schaffens gibt dem Verfasser Gelegenheit, ein farbenprächtiges Bild der Zustände im damaligen Rom zu entwerfen und die Schwierigkeiten herauszustellen, mit denen das römische Weltreich in jener Zeit zu kämpfen hatte, da die Völker an den Grenzen sich immer drohender erhoben. Görlitz schöpft mit reichen Bechern aus den sprudelnden Quellen antiken Volkslebens und schenkte uns so ein Buch von eindringlicher Wirkung. Einen schönen Buchschmuck bilden die ganzseitigen Bildtafeln mit Szenen von der Aurelsäule, die die Germanenkämpfe des Kaisers illustrieren.

Quelle & Meyer · Verlag · Leipzig

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

37. Jahrgang · Nr. 11/12 LEIPZIG November/Dezember 1936

INHALT

Grundlagen der Persönlichkeitsbegutachtung. Von Oberregierungsrat Dr. A. Huth, Sachbearbeiter für Berufspsychologie in München .. ..

Die Schülercharakteristik. Grundsätzliche Erörterung ihres Wesens, ihrer Notwendigkeit, ihrer Durchführbarkeit und ihres praktischen Wertes. Von Dr. Maria Krudewig, Assist. am Psych. Institut der Universität Köln

Charaktertypische Ausdrucksbewegungen. Ergebnisse eines Filmversuchs. Von Dr. W. Jacobsen in Hamburg .. ..

Kind und Metronom. Ein experimenteller Beitrag zur Entwicklungspsychologie. Von Dr. R. Leibold in Leipzig .. ..

Lesegut und seelische Gesundheitspflege. Von Bibliotheks-Inspektor G. Bergmann in Köln-Sülz .. ..

Zur Gestaltung nationalpolitischer Schülerlehrgänge. Von Studienassessor Dr. W. Schuwerack in Saarbrücken .. ..

Kleine Beiträge und Mitteilungen .. ..

Schrifttum .. ..

Inhaltsverzeichnis des XXXVII. Jahrgangs

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND O. KROH
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER/A. HOFFMANN UND H. VOLKELT

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

und Jugendkunde. Bezugspreis für das Halbjahr M. 6.—. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Die Zeitschrift kann durch die Post sowie alle Buchhandlungen bezogen werden. Die Annahme der Zeitschrift verpflichtet zur Zahlung des Bezugspreises. Briefe und Manuskripte sind an Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64, Besprechungs-Büchersendungen und dgl. an den Verlag Quelle & Meyer, Leipzig C 1, zu richten.

VERLAG QUELLE & MEYER, Leipzig C 1, Kreuzstraße 14 (Postscheck Leipzig 616 17)

Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1

Nachdruck der Originalartikel nur mit Genehmigung des Verlages gestattet

Soeben erschien das 59.-61. Tausend!

Psychologie des Jugendalters

Von Professor Dr. EDUARD SPRANGER

17. Auflage. 375 Seiten. In Leinenband M. 9.—

„Das Sprangersche Werk verdankt seine tiefgreifende Wirkung einer Vereinigung von sachlichem Tiefblick, wärmster Versenkung und meisterhafter Darstellung, die zu einem sowohl in der großen Anlage als auch in den einzelnen Zügen wirklich durchkomponierten Bild dieser so schwer zu zeichnenden seelischen Landschaft geführt haben. Die Sprangersche Psychologie ist gekennzeichnet durch eine glückliche Synthese methodischer Hauptgesichtspunkte, die er als solche zum erstenmal durchführt, es sind dies: Sinnverstehen, Strukturerfassung, Entwicklungsbetrachtung und Typologie. Einzigartig ist die Hingabe, die in der Zusammenschau Sprangers liegt, in der er das Werden der Jugend und das Werden des Zeitalters zusammenhält, und die jeden, den solche Fragen bei der Lektüre des Buches mitbewegen, aufs tiefste aufrüttelt."

Zentralblatt für die gesamte Neurologie und Psychiatrie

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Die **Verlagsanstalt Benziger & Co. in Köln** zeigt in ihrem beiliegenden Prospekt die Neuerscheinung von **R. Allers, Heilerziehung** an, worauf wir hiermit noch besonders hinweisen.

NOV 24 1936

Grundlagen der Persönlichkeitsbegutachtung.

Von Albert Huth.

Da ist ein fremder Mensch, voll heißen Lebens, ein Mensch mit Hoffnungen und Begierden, mit Gedanken und Gefühlen — und da ist ein „Psychologe", d. h. doch wohl ein „Seelenkundiger", der diesen fremden Menschen irgendwie kennenlernen und verstehen, in seinem Wesen erfassen und begutachten soll. Eine solche Persönlichkeitsbegutachtung ist die höchste und schönste, aber auch die schwerste und verantwortungsvollste Aufgabe der angewandten Seelenkunde; ja, es ist sogar die Aufgabe der Seelenkunde schlechthin, und was die „Psychologie" sonst noch treibt, das kann nur Mittel zum Zweck sein; dazu bestimmt, die Persönlichkeitsbegutachtung vorzubereiten und ihr zu dienen.

Bei dieser überragenden Bedeutung der Persönlichkeitsbegutachtung ist es nur recht und billig, daß die verschiedenartigsten Verfahren dafür vorgeschlagen wurden. Der Arzt dringt bei seiner Untersuchung des Körperlichen ins Bereich des Seelischen vor; der Rassenforscher geht von der Form des Körperbaues aus und bestimmt so eine der wichtigsten Grundlagen der Persönlichkeit; körperliche Leistungsprüfungen verschiedenster Art ergänzen diese Feststellungen — eine erste Gruppe von Verfahren dient also der Begutachtung der körperlichen Entwicklung.

Äußerst umstritten ist die schulische Begutachtung: Es gibt immer noch Behörden und Unternehmer, die auf die „Zeugnisse" schwören, als ob die Lebensbrauchbarkeit eines Menschen von der Zahl der abgesessenen Schuljahre abhängen würde; Kenntnisprüfungen werden veranstaltet, um den Besitz irgendwelcher Wissensstoffe oder Fertigkeiten nachzuweisen; aus schulischen Leistungen aller Art werden Schlüsse auf die praktische Brauchbarkeit des Betreffenden gezogen, etwa wenn man sich Hefte, Zeichnungen, Hand- und Bastelarbeiten usw. vorlegen läßt.

Die dritte Gruppe von Grundlagen zur Persönlichkeitsbegutachtung sucht in einem einmaligen Zusammentreffen des Beurteilers mit dem Beurteilten dessen Wesenszüge festzulegen. Hierher gehört die angeblich „untrügliche" Menschenkenntnis, auf die sich mancher Personalsachbearbeiter verläßt; hierher sind die psychologischen Untersuchungen zu rechnen, die durch schriftliche Aufgaben, Arbeitsproben und vielleicht auch mit Apparaten seelische Eigenschaften zu ergründen versuchen; hierher zählt aber auch das planmäßige, psychologisch geführte Gespräch, das etwa die Neigungen, die Einstellung oder den Begabungsschwerpunkt erfragen möchte.

Die regelmäßige, auf einen längeren Zeitraum ausgedehnte Wiederholung solcher Feststellungen führt zur Dauerbeobachtung. Abgesehen vom Psy-

chiater, der bei dieser nur mit Persönlichkeiten innerhalb der normalen Schwankungsbreite rechnenden Betrachtung ausgeschaltet werden darf, wurden Dauerbeobachtung wohl hauptsächlich von der Lehrerschaft durchgeführt; es darf aber nicht vergessen werden, daß die HJ.-Führer ebenfalls sehr beachtliche Feststellungen sammeln können; hierzu kommen noch die Dauerbeobachtungen der Eltern über ihre Kinder, des Werkmeisters über seine Arbeiter usw.

Absichtlich wurde in dieser Aufzählung die Handschriftendeutung weggelassen; sie erscheint noch so sehr umstritten, daß sie höchstens bei den einmaligen Feststellungen als Hilfsmittel der Menschenkenntnis eingereiht werden dürfte. Ähnlich verhält es sich mit der Deutung der Sprechweise eines Menschen, wie sie von Rieffert und seinen Schülern ausgebildet wurde.

Die Frage lautet nun: Was vermag jedes einzelne dieser Verfahren zu leisten? Die einen überschätzen dieses, die anderen jenes Verfahren; es gab eine Zeit, in der die psychologischen Untersuchungen den Anspruch erhoben, alleinige Urteilsgrundlage bilden zu können (am Ende gar in der Form der „Psychotechnik" unseligen Angedenkens); ebenso wurde die Leistungsfähigkeit der Handschriftendeutung maßlos übertrieben; unser „verschultes" Deutschland mit seinem anscheinend unausrottbaren Berechtigungswesen glaubt noch viel zu sehr an Zeugnisse; gar mancher, der wissenschaftlicher Arbeit abhold ist, preist die angeborene Menschenkenntnis als das einzig zuverlässige Verfahren. Wir müssen versuchen, das eine gegen das andere abzugrenzen; wir müssen vorsichtig abwägen, welche Seiten der Persönlichkeit die einzelnen überhaupt erfassen können. Man ist ja schon längst dazu übergegangen, bei der praktischen Persönlichkeitsbegutachtung mehrere Verfahren miteinander zu verbinden, um den Sicherheitsgrad zu erhöhen; es ist also zu prüfen, wie weit jedes einzelne reicht. Dabei dürfen wir uns nicht dadurch täuschen lassen, daß ein und derselbe Beurteiler verschiedene Verfahren nebeneinander verwendet: daß beispielsweise der Psychologe neben seiner eigentlichen psychologischen Untersuchung vielleicht auch eine körperliche Leistungsprüfung oder eine Kenntnisprüfung vornimmt, daß er seine Feststellungen durch ein Beratungsgespräch ergänzt und daß er bei all seiner Arbeit ganz selbstverständlich seine Menschenkenntnis miteinsetzt, um seine Begutachtung möglichst treffend zu gestalten.

Am einfachsten ist der Bereich der ärztlichen Untersuchung. Sie beschränkt sich auf Gesundheits- und Ernährungszustand; krankhafte Erbanlagen und krankhafte Zustände, Sinnes- und Sprachfehler. Die Messung und Beobachtung der Körperform (anthropologische Untersuchung) erfaßt vor allen Dingen Rasse und Körperbauform (=Konstitution). Körperliche Leistungsprüfungen lassen Körperkraft und Beschaffenheit der Arbeitshand erkennen, außerdem Seh- und Hörschärfe und die Tüchtigkeit der übrigen Sinne. Man darf wohl sagen, daß diese drei Verfahren zusammengenommen ein erschöpfendes Bild von der körperlichen Entwicklung der zu be-

gutachtenden Persönlichkeit liefern; mit einziger Ausnahme der Körper- und Handgeschicklichkeit, die zu sehr vom Seelischen abhängt, als daß sie hier schon abschließend beurteilt werden könnte.

Ungemein eng ist bei genauerer Prüfung der Bereich der Zeugnisse; sie geben ein Bild der Schulleistungen und vielleicht noch einen Anhaltspunkt für die Ursache dieser Leistungen (mehr auf Fleiß oder mehr auf Begabung zurückzuführen) — das ist alles. Auch Kenntnisprüfungen reichen nicht viel weiter; hinzu kommt bestenfalls ein Urteil über Aufmerksamkeit, Arbeitstempo und Arbeitsgüte. Etwas ausgiebiger ist die Auswertung von Leistungen, die der zu Beurteilende vorlegt, weil sie unter Umständen Schlüsse auf Lieblingsbeschäftigungen, Sach- und Lebenskenntnisse, Materialverbundenheit, praktische und technische Begabung, Phantasie, Selbständigkeit und Arbeitsart zulassen.

Die vielgerühmte Menschenkenntnis vermag einige körperliche Eigenschaften abzuschätzen: sie beurteilt Kleidung und Körperpflege, Reinlichkeit und Umgangsformen, Ruhe oder Nervosität; ihre angeblichen Erfolge beruhen lediglich auf geschickten Schlüssen, die der „Menschenkenner" aus diesen Beobachtungen zieht. — Sehr genau abgesteckt sind die Grenzen der psychologischen Untersuchungen: Die Arbeitshand (Handgeschicklichkeit, Linkshändigkeit, Tast- und Gelenkempfinden); Eignung für gröbere oder feinere Arbeit, Materialverbundenheit; Auffassungsgabe; Vorstellungsreichtum und -richtigkeit, Vorstellungsverbindungen, Vergleichen und Unterscheiden; Merkfähigkeit und Phantasie; begriffliches Denken, Schlußfolgern, Urteilen, Kritikfähigkeit, Geistesgegenwart; Aufmerksamkeit, Arbeitstempo und Arbeitsgüte, Übungsfähigkeit, Ermüdung, Ruhe, Selbständigkeit und Organisationsgabe. — Ganz bedeutend weiter sind die Möglichkeiten eines eindringlichen Gesprächs; vorausgesetzt, daß der zu Begutachtende guten Willens ist. Neben vielen Angaben über körperliche Leistungsfähigkeit lassen sich zahlreiche Einzelheiten aus dem Gebiet der Umwelteinflüsse erfragen: die Personen der Umwelt, die den zu Beurteilenden ständig beeinflussen oder in der Vergangenheit nachhaltig beeinflußt haben, seine wirtschaftlichen Verhältnisse, seine Beschäftigungen im Berufsleben und in der Freizeit. Ebenso ist das weite Gebiet der Neigungen dem Gespräch zugänglich: die Kulturgebiete, denen sich die Neigungen zuwenden, echte und falsche Neigungen, die Art der Einstellung (materiell oder ideell, einseitig oder vielseitig, sachlich oder persönlich, verstandes- oder gefühlsmäßig, innerlich oder äußerlich), die Begabungsrichtung usw. Zahlreiche Verstandesanlagen offenbaren sich im Gespräch: Auffassungsgabe, Verfügungsbereitschaft der Vorstellungen, Ordnung und Zusammenhang im Vorstellungsleben, Gedächtnis, Kritikfähigkeit, Urteil und Geistesgegenwart; sogar einzelne Charaktereigenschaften können im Gespräch erfaßt werden: Selbstgefühl und Selbstvertrauen, Selbstbeherrschung, Temperament, Aktivität, Selbständigkeit usw. Es zeigt sich also, daß das Gespräch („Exploration") ein ganz wesentliches Hilfsmittel der Persönlichkeitsforschung werden kann — im-

mer natürlich vorausgesetzt, daß es wirklich psychologisch geführt wird und nach einem von vornherein festgelegten Plan vorgeht.

Noch größer sind die Möglichkeiten der Dauerbeobachtung. Mit Ausnahme von einigen wenigen rein ärztlichen Feststellungen steht ihr eigentlich das ganze Gebiet der Persönlichkeit offen; es kommt nur darauf an, daß der Beobachter genügend psychologisch geschult ist und ausreichende Beobachtungsmöglichkeiten besitzt. Diese wechseln mit der Person des Beobachters: der HJ.-Führer hat andere Möglichkeiten als der Lehrer oder der Betriebsingenieur. Selbstverständlich muß der Begutachter Beobachtungsmöglichkeiten suchen und unter Umständen künstlich schaffen — dann wird ihm außerordentlich viel zugänglich. Ein Lehrer beispielsweise, der über die vier Wände seiner Schulstube hinaus mit seinen Schülern lebt, der mit ihnen spielt und wandert, der die Wohnungen ihrer Eltern besucht, gemeinsame Feste feiert und ihr Leid mit ihnen trägt — ein solcher Lehrer kann im Laufe mehrerer Jahre alles beobachten, was zur Persönlichkeitsbegutachtung erforderlich ist. In derselben Lage sind die Eltern — wiederum vorausgesetzt, daß sie sich ernsthaft mit Menschenbeurteilung befassen und planmäßig die verschiedenen Funktionsgebiete, Kulturgebiete und Formalgebiete der Persönlichkeit in den Blickpunkt ihrer Beobachtung stellen. Der HJ.-Führer lernt seinen Kameraden unter Umständen von einer Seite kennen, die dieser weder in der Schule noch im Elternhaus zeigt — wenn sich die Beobachtungen von Eltern, HJ.-Führer und Lehrer verbinden, ist wohl der höchste Ertrag für die Persönlichkeitsbegutachtung zu erwarten. Wie man die beteiligten Kreise zu einer derart eindringenden psychologischen Begutachtungsarbeit führen kann und welche Hilfsmittel für diese Arbeit bereitzustellen sind, habe ich in anderem Zusammenhange gezeigt.[1]

Schon aus den vorstehenden Überlegungen geht hervor, daß die einzelnen Grundlagen in sehr verschiedenem Umfange Beiträge zur Persönlichkeitsbegutachtung liefern. Um den Anteil jedes einzelnen Verfahrens genauer zu bestimmen, wurde eine große Liste angelegt, in die alle Merkmale und Eigenschaften, Anlagen und Fähigkeiten eingetragen wurden, die man eigentlich kennen sollte, um eine Persönlichkeit zuverlässig beurteilen zu können. Für jede einzelne dieser vielen Angaben wurde dann festgestellt, mit welchen Verfahren man darüber Aufschluß erhalten kann. Die Angaben verteilten sich in folgender Weise:

1. Angaben über die körperliche Entwicklung (Rasse, Körperbauform, Gesundheit, Körperkraft, Geschicklichkeit, Arbeitshand, Sinneswerkzeuge usw.) 18 %
2. Angaben über Umwelteinflüsse (Personen der Umwelt, wirtschaftliche Verhältnisse der Familie, Beschäftigung, Freizeitgestaltung usw.) ..... 14 %
3. Angaben über Neigungen (Lieblingsfächer, Interessengebiete, Art der Einstellung, Begabungsrichtung usw.) ..... 16 %
4. Angaben über Verstandesanlagen (Auffassungsgabe, Gedächtnis, Phantasie, Denken usw.) ..... 20 %
5. Angaben über Charaktereigenschaften (Tugenden, soziales Verhalten, Arbeitsweise, Willenseigenschaften usw.) ..... 32 %

Summe 100 %

[1] „Exakte Persönlichkeitsforschung", Leipzig 1930, und mehrere Zeitschriftenaufsätze.

Von all diesen Anlagen und Eigenschaften kann man erkunden:

1. mit Hilfe von anthropologischen Untersuchungen ..... 4 %
2. durch Vorlage von Zeugnissen ..... 4 %
3. durch Kenntnisprüfungen ..... 5 %
4. durch eine ärztliche Untersuchung ..... 8 %
5. durch körperliche Leistungsprüfungen ..... 9 %
6. durch „Menschenkenntnis“ ..... 12 %
7. auf Grund vorgelegter Arbeiten ..... 13 %
8. mit Hilfe von psychologischen Untersuchungen ..... 37 %
9. durch ein psychologisch geführtes „Gespräch“ ..... 66 %
10. durch Dauerbeobachtung der HJ.-Führer ..... 70 %
11. durch Dauerbeobachtung der Eltern ..... 96 %
12. durch Dauerbeobachtung der Lehrer ..... 98 %

Diese Reihenfolge der Ergiebigkeit von Verfahren zur Persönlichkeitsbegutachtung wurde unter der Voraussetzung aufgestellt, daß jedes einzelne Verfahren für sich allein zur Anwendung kommt und daß es so gut wie möglich ausgebaut ist. Beispielsweise ist „Menschenkenntnis“ gerechnet als einmalige Beobachtung eines fremden Menschen o h n e „Gespräch“ mit ihm; in den meisten Fällen wird man aber diese beiden Verfahren verbinden und dadurch einen höheren Sicherheitsgrad erzielen. Die hohen Zahlen bei der Dauerbeobachtung gelten nur dann, wenn die günstigsten Bedingungen gegeben sind: so viel k ö n n t e ein HJ.-Führer, ein Vater, ein Lehrer erkunden, wenn er entsprechend vorgebildet ist, wenn er sich mit vollem Eifer auf diese Aufgabe wirft und wenn der zu Beurteilende sich auch willig beobachten läßt.

Selbstverständlich geben die gefundenen Zahlen nur einen ungefähren Anhaltspunkt; man kann der Meinung sein, daß aus den Zeugnissen doch noch etwas mehr herauszuholen ist oder daß die Dauerbeobachtung doch nicht so überaus ergiebig ist — aber darauf kommt es ja gar nicht an; es sollte nur in großen Zügen gezeigt werden, wie weit die Möglichkeiten der einzelnen Verfahren reichen. Übrigens sagt die Breite der einzelnen Verfahren nichts über ihre Lebenswichtigkeit: eine einzige Angabe eines Arztes kann alle 37% der durch psychologische Untersuchungen festgestellten Angaben praktisch bedeutungslos werden lassen.

Das Ergebnis unserer kleinen Untersuchung läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die körperliche Entwicklung läßt sich durch ärztliche und anthropologische Untersuchungen in Verbindung mit Leistungsprüfungen erfassen.
2. Zeugnisse und Kenntnisprüfungen umschreiben nur ein sehr, sehr enges Teilgebiet der Persönlichkeit.
3. Auch die sog. „Menschenkenntnis“ ist auf recht wenige Teilergebnisse beschränkt.
4. Psychologische Untersuchungen können im besten Fall etwas über ein Drittel der Angaben sichern, die zu einer Persönlichkeitsbegutachtung erforderlich sind.
5. Wesentlich aufschlußreicher ist das psychologisch geführte „Gespräch“ und ganz besonders die Dauerbeobachtung durch HJ.-Führer, Eltern und Lehrer.
6. Die praktische Persönlichkeitsbegutachtung wird daher regelmäßig mehrere der genannten Verfahren verbinden müssen, um dadurch die Sicherheit der Beurteilung zu erhöhen.

Während beispielsweise die ärztlichen, anthropologischen und psychologischen Untersuchungsverfahren vorzüglich durchgebildet sind, haben gerade die ergiebigsten Verfahren (Gespräch und Dauerbeobachtungen) noch lange nicht den höchsten Grad ihrer Leistungsfähigkeit erreicht. Unsere Aufgabe ist es, sie weiter fortzubilden und dadurch die Persönlichkeitsbegutachtung immer mehr zu vervollkommnen.

* *

Die Schülercharakteristik.

Grundsätzliche Erörterung ihres Wesens, ihrer Notwendigkeit, ihrer Durchführbarkeit und ihres praktischen Wertes.

Von Maria Krudewig.

Die höhere Schule Preußens hat sich im Jahre 1930 für die ungebundene Schülercharakteristik entschieden.[1] Eine wirkliche Lösung der Frage — Schülercharakteristik oder nicht? — hat diese praktische Regelung jedoch nicht gebracht. Es dürfte daher eine Untersuchung geboten sein, die sich bemüht, das Für und Wider dieser nunmehr „erprobten" Form einer Erfassung der Schülerpersönlichkeit herauszustellen.

Die gebundene Charakteristik.

Die Notwendigkeit einer Auslese bei der Aufnahme in die höhere Schule und beim Eintritt der Schulentlassenen ins Berufsleben führten im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts zur Beurteilung des Schülers an Hand von Fragebogen, die meist von Fachpsychologen entworfen waren.[2] Es ist die Zeit, in der nach dem Vorbild französischer Forscher Psychologen wie William Stern, Lipmann, Baade, Margis und Mann[3] nicht nur die Schülererfassung, sondern auch die Persönlichkeitserforschung schlechthin durch die Psychographie, das Psychogramm, pflegten und als besonders wertvolle wissenschaftliche Methode der Individualitätserfassung betrachteten. Damit war die gebundene Schülercharakteristik ins Leben gerufen. Enthielten die ersten Fragebogen fast nur Begabungs- und Fähigkeitsschemata mit Ausschluß von willens- und gefühlspsychologischen Kategorien, so traten allmählich auch Schemata für Charakterbeschreibungen hinzu, wohl

[1] Die abändernde Ergänzung durch Min. Erlaß vom 3. 2. 1933 hält an der Schülercharakteristik gegenüber den Zensururteilen über Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit fest. — Andere Länder, so Württemberg und Sachsen, sind dem Beispiele Preußens gefolgt.

[2] Es kann hier abgesehen werden von den Schülerbeschreibungen, wie sie bei den Philanthropen, der Herbartschen Schule und den Universitätsseminaren gepflegt wurden. Vgl. hierzu von Bracken, Persönlichkeitserfassung auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibungen. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie 1. Langensalza o. J. S. 7.

[3] W. Stern, Über Aufgabe und Anlage der Psychographie. ZaPs. Band 3, 1910; W. Stern, Differentielle Psychologie. 1. Aufl., Leipzig 1911, vgl. insbes. 3. Hauptteil: Zur Erforschung der Individualitäten. — Baade, Lipmann und Stern, Fragment eines psychographischen Schemas. ZaPs. Band 3, 1910. — P. Margis, Das Problem und die Methoden der Psychographie, ZaPs., Band 5, 1910. — A. Mann, Zur Psychologie und Psychographie der Aufmerksamkeit. ZaPs., Band 9, 1915.

veranlaßt durch die allmählich aufsteigende Erkenntnis von der großen Bedeutung der Persönlichkeitsfaktoren für jede Art von Lern-, Bildungs- und Berufstätigkeit.[1]

Die Vorteile solcher gebundenen Charakteristiken gegenüber den früheren Zensurbeurteilungen (Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit) sind einleuchtend. Der Beurteilungsrahmen wird erweitert; die unbestimmten und mehrdeutigen Urteile werden ausgeschaltet. Die Schülerbeschreibung ist, wenigstens der Idee nach, vollständig; die Charakteristiken verschiedener Schüler und Schulen sind, falls das gleiche Schema zugrunde liegt, vergleichbar, nähern sich also in diesem Punkte den Zensurbeurteilungen.

Es müssen diesen Vorteilen gewaltige Nachteile entgegenstehen, wenn es trotz jahrzehntelanger Bemühungen nicht gelang, die gebundene Charakteristik in die Schule einzuführen, oder wenn es gar möglich war, daß in Hamburg die Lehrerschaft die Abschaffung der behördlicherseits eingeführten Schülerfragebogen erreichte. Die Gründe für eine solche Entwicklung kommen einem so recht zum Bewußtsein, wenn man das Psychogramm über die Aufmerksamkeit durchsieht, das Alfred Mann entworfen hat. In ihm wird der Psychograph aufgefordert, über 15 Hauptseiten der Aufmerksamkeit Auskunft zu geben; er muß dabei 117 Fragen beantworten. Dazu soll noch eine Eigenschaftsliste ausgefüllt werden, für die 15 Stichwörter angegeben sind. Wenn dieses Psychogramm auch wohl nur für wissenschaftliche Zwecke gedacht war, so sollte es doch immerhin vornehmlich von Lehrern bearbeitet werden. Von hier aus läßt sich ermessen, was von den Beurteilern in den eigentlichen Schulpsychogrammen verlangt wurde.

Es liegt auf der Hand, daß sich ein so weitläufiges Mittel der Schülererfassung keinen Eingang in die Schule verschaffen konnte. Die Einführung von stark gekürzten Fragebogen ließ erkennen, daß damit die Mängel nicht beseitigt waren. Vielfach wurde festgestellt, daß die Ausfüllung kürzerer Schemata noch schwieriger und zeitraubender ist als die Beantwortung eines ausführlichen Fragebogens.

Der Grundmangel der Fragebogencharakteristik lag meines Erachtens darin, daß sie Beschreibung ohne Deutung war. Schon Meumann[2] betont, „daß auch die ausgedehnteste Seelenbeschreibung ... immer nur ein Nebeneinander von Eigenschaften des Individuums liefert", jedoch kein Strukturbild ist. Man kann nun aber auch (als Verfasser oder Leser) an Hand einer festgelegten Beschreibung nicht ein solches Strukturbild, das ja immer Deutung ist, entwerfen; das ist nur möglich angesichts der lebensvollen Wirklichkeit des zu erfassenden Individuums. H. von Bracken[3] hat den negativen Teil dieser These bereits experimentell erhärtet. Er veranlaßte fünf psychologisch nicht ungeschulte Versuchspersonen, aus 10 schematischen Schülerbeschreibungen die Gesamtstruktur des beschriebenen Schülers herauszufinden; das gelang nur in 6% der Fälle.

Das Psychogramm war nicht nur auf einer zur Persönlichkeitserfassung ungeeigneten Psychologie aufgebaut, es bot den weiteren Nachteil, daß sein Aufriß zumeist von Wissenschaftlern stammte, die ausdrücklich oder unbeabsich-

[1] Sehr deutlich tritt diese Wandlung in der Entwicklung der psychotechnischen Begutachtung zutage. — [2] Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Band II. Leipzig 1913. S. 41f. — [3] H. v. Bracken a. a. O. S. 41.

tigt letzten Endes die Förderung der Wissenschaft im Auge hatten. Die wirklichen Belange der Schule wurden nicht oder doch nicht in erster Linie gewahrt. Es wurde mit Hilfe des Psychogramms zunächst wenigstens nicht herausgestellt, was dem Lehrer für die Erfassung des Schülers wirklich zu wissen nottat, was er selber als solches empfand und fordern konnte, sondern es wurde das niedergelegt, was ein anderer, der selbst nicht ausübender Pädagoge war, auf Grund allgemeinpsychologischer Überlegungen als wertvoll für den Lehrer erachtete. Die Tatsache, daß sich die Fragebogencharakteristik nicht durchgesetzt hat, ist ein Beweis dafür, daß das, was beide, Wissenschaftler und Praktiker, als Schülercharakteristik für notwendig erachteten, nicht übereinstimmte.

Die endgültige Ablehnung der Schülerbogen durch die Schulmänner erfolgte verhältnismäßig spät; der Praktiker hat wohl ihre Nachteile erst voll und ganz erfaßt, nachdem durch die Werke Sprangers die Gedanken der Strukturpsychologie, also einer deutenden und wertenden Seelenlehre, allgemeinere Verbreitung gefunden hatten.

Die freie Charakteristik

Gewisse Vorzüge hat die freie Charakteristik mit der gebundenen gegenüber der Zensurbewertung gemeinsam. Sie ermöglicht eine feinere Unterschiede berücksichtigende Erfassung des Schülers; sie hat nicht die weiten Begriffe, die die vieldeutigen Werturteile der Zensuren bedingen. Andererseits ist von vornherein zu erwarten, daß die ungebundenen Schülercharakteristiken unvollständig und sehr mannigfaltig sein werden, wodurch ihre Vergleichbarkeit leiden muß. Nicht jedoch ist bei ihnen der Weg zu einem Gesamtbild des Schülers von vornherein verbaut, wie ihnen auch der andere Nachteil der Fragebogencharakteristik, zu weitläufig und zeitraubend zu sein, nicht anhaftet.

H. von Bracken betont weiterhin, daß „die Wahrscheinlichkeit, einen Zug richtig zu ergänzen, ... bei einer freien Beschreibung außerordentlich viel größer ist als bei einer schematischen" (a. a. O. S. 29). In dieser Annahme ist ihm beizupflichten.

Gelegentlich einer Verteidigung der freien Schülercharakteristik bemerkt Nohl, daß sie deshalb zu bevorzugen sei, weil in ihr „die Berührung des Lebens mit dem Leben"[1] stecke. Dieser Vorteil der größeren Wirklichkeitsnähe ist jedoch nur bei den Charakteristiken der geborenen Menschenkenner zu erwarten, die unter Lehrern ebenso selten sind wie die geborenen Erzieher, womit nicht gesagt werden soll, daß nun die anderen schlechte Erzieher und schlechte Beurteiler sein müßten. Zudem hat auch der geborene Menschenbeurteiler sehr häufig ein großes Interesse für wissenschaftliche Psychologie, Charakterologie usf., so daß bei ihm manches als Unmittelbarkeit erscheinen mag, was in Wirklichkeit auf Wissenserneuerung und Überlegung beruht.

Alle erwähnten Vorzüge der freien Schülercharakteristik verschwinden — in der theoretischen Betrachtung wenigstens — vor einem möglichen, sehr gewichtigen Nachteil, der Gefahr der Subjektivität. Auf die Behandlung dieser Frage erstrecken sich daher in der Hauptsache die nun folgenden, auf Unterlagen der Erfahrung gestützten Erörterungen.

[1] Pädagogische Menschenkunde. Die Erziehung. Band IV. Leipzig 1929. S. 142.

Es wurden der Untersuchung 238 in den Jahren 1931 und 1932 verfaßte Schülerinnencharakteristiken von 3 höheren Schulen Kölns zugrunde gelegt. Sie beziehen sich auf 64 Oberprimanerinnen, 70 Untersekundanerinnen, 27 Untertertianerinnen und 70 Quartanerinnen. 51 Charakteristiken stammen von Lehrern, die übrigen von Lehrerinnen. Die meisten Schülerinnen sind mir durch eigenen Unterricht näher bekannt geworden; mit einem Teil von ihnen habe ich durch Unterrichtsbesuch, Wanderungen und ungezwungene Beobachtung im Einzelgespräch Fühlung gewonnen. Die Verfasser der Charakteristiken sind mir bis auf einen bekannt. Nicht jedoch wußte ich während der Durcharbeit, von welchem Verfasser die jeweiligen Charakteristiken stammten; dies erfuhr ich erst nach Fertigstellung meiner Arbeit.

Der Psychiater, der viele Krankheitsgeschichten zu schreiben hat, der Gerichtsarzt, der häufig Gutachten zu erstatten hat, sie alle kommen im Laufe ihrer Tätigkeit zu einem Charakterisierungsschema, das zwar elastisch gehandhabt, aber wohl stets mehr oder minder wirksam wird. Ähnliches gilt auch für die Verfasser von Schülercharakteristiken. Das Obwalten eines subjektiven Schemas ist in unsern Charakteristiken schon an der jeweiligen äußeren Form (Umfang, Anordnung und Anzahl der Einzelbewertungen) zu erkennen; inhaltlich prägt es sich aus in Anzahl und Art der verwandten Charakterisierungskategorien. Die Einzelurteile unseres Materials lassen sich 29 Kategorien zuweisen; nur 7 unter ihnen werden von allen Lehrern überhaupt (jedoch nicht etwa bei jeder Schülerin) verwandt. Auffassungs- und Beobachtungsvermögen, Ordnungssinn und Umgangsformen gehören sogar bei zwei Drittel der Beurteiler nicht zu dem Charakterisierungsvorentwurf, mit dem sie an die Schülerinnen herangehen. Die Hälfte aller Beurteiler charakterisiert in keinem Falle Gedächtnis, Fühlen, Aufmerksamkeit, Auftreten und Selbsterziehung; und Denkfähigkeit, Ausdrucksvermögen und Gesamtstruktur werden von einem Drittel nicht berücksichtigt. Eine nicht geringe Anzahl von Charakterisierungskategorien wird von dem jeweiligen Lehrer nur selten verwandt, d. h. bestimmte Persönlichkeitszüge erscheinen bestimmten Beurteilern weniger wichtig oder werden von ihnen weniger gut erfaßt.

Wenn nun auch die „freien" Schülercharakteristiken schemagetragen sind, so werden sie allerdings damit noch nicht gebundene Charakteristiken. Wichtiger aber ist, schon hierin den Ausdruck der Subjektivität des Beurteilers zu beachten. Diese Subjektivität hat noch andere Auswirkungsmöglichkeiten.

So fragt es sich, ob der Charakter des Lehrers seine Schülerdeutungen beeinflußt. Die Beurteiler der vorliegenden Untersuchung verraten die Neigung, in erster Linie nicht als Mensch, sondern als Lehrer zu charakterisieren. Fünf Typen von Beurteilern lassen sich herausheben, denen gewiß auch allgemeine Geltung zukommen dürfte.

Als erster sei ein Lehrertypus erwähnt, der seine Zöglinge rein unter dem Gesichtswinkel ihres Anteils an der Leistung der Klasse als Stofferarbeitungsgemeinschaft sieht. Bei der Hälfte der Schülerinnen vermerkt er, daß ihre Leistungshöhe im Unterricht gleichmäßig sei. Sonderbegabungen werden nicht von der charakterisierten Persönlichkeit aus betrachtet, sondern von einer schulischen Leistung her hervorgehoben. Die wenigen Charakterangaben (25%) gelten vornehmlich der Schülerin, sofern sie die Klassenarbeit hemmt oder fördert.

Selbst die Bemerkungen über häusliche Umwelt und Erbanlagen sind im Hinblick auf ihre Auswirkung im Unterricht niedergeschrieben. Sogar die Schilderung der Gefühlsseite einer Schülerin erfolgt öfter im Zusammenhang mit einer Leistung in der Klasse. — Es handelt sich hier um einen Lehrertyp, dem die eindringliche und mit Energie vollzogene Erarbeitung von Stoffgebieten ein hoher Wert ist. Diese Grundhaltung bestimmt auch seine Schülerbeurteilung.

Ein anderer Lehrertyp beurteilt ebenfalls vornehmlich die Schülerin als Schülerin, jedoch nicht, sofern sie zum Aufbau und zur inhaltlichen Füllung der Stunde beiträgt; er sieht sie vielmehr hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt ihrer formalen Begabungs- und allgemeinen Intelligenzdispositionen, soweit diese im schulischen Leben aktiviert werden. Von diesem Beurteiler ist anzunehmen, daß er seine Erfahrungen als unterrichtender Lehrer durch das Studium psychologischer Werke bereichert und geordnet hat und, durch sein systematisches Wissen geleitet, in erster Linie auf die Erfassung der schulischen Grundfähigkeiten seiner Schüler gerichtet ist, ohne sich an die greifbare Fülle der seelisch-geistigen Welt seiner Zöglinge hinzugeben.

Der dritte Lehrertypus dürfte dem weiblichen Geschlecht vorbehalten sein. Es handelt sich um die durchaus wohlwollende, kinderliebende Lehrerin, die jedoch dazu neigt, die Schülerin einer kindlicheren Entwicklungsstufe zuzuweisen, als zutreffend ist, die leicht, ja fast immer zu allgemein urteilt, nicht aufzuspalten vermag. Sie steigt selbst in die Ebene der Schülerinnen herab, lebt und fühlt mit ihnen, kommt ihnen aber dabei so nahe, daß ihr die zur feineren Erfassung und Beurteilung erforderliche Abhebung selten gelingt.

Daß unter den 9 der Beurteiler auch ein solcher ist, der in seinen Charakteristiken die früheren Zensururteile in anderer Ebene fortsetzt, war zu erwarten, handelt es sich doch bei allen Beurteilern um ihre ersten Schülercharakteristiken.

Schließlich findet sich unter den Verfassern unserer Schülerdeutungen auch der bequeme Deuter, der mit Alltagskategorien, die ihm gerade zur Hand sind, auskommt und nur bei auffallend gut ausgeprägter Individualität zu einer zutreffenden Erfassung kommt.

Wenn nun auch die Mehrzahl unserer Schülerbeurteiler in erster Linie von der Warte des Lehrers aus sieht, so doch nicht alle. Bei drei Beurteilern läßt sich, selbst bei Anlegung des strengsten Maßstabes, diese Einstellung nicht entdecken. Sie gehen zwar vom Schüler aus, stoßen dann aber zum Charakter vor, wobei auch die Urteile über Leistung und Verstandes-Begabung im Lichte einer allgemeinen personalen Eigentümlichkeit gefällt werden. Der beste unter ihnen strebt, wenn auch nicht immer erfolgreich, zur einheitlich geschlossenen Darstellung; er versucht stets, alles von einer Schülerin Gesagte so miteinander zu verflechten und zueinander in Beziehung zu bringen, daß ein Gesamtbild entsteht.

Die wiederholte Durchsicht der verarbeiteten Charakteristiken ergab, daß sich in ihnen weiterhin subjektivierende Faktoren auswirken, die nicht an den Lehrberuf als solchen geknüpft sind, die Neigungen zum Überhöhen, Gleichmachen und Selektiv-Kritisieren.

Beim Lesen folgender Charakteristik: „Ihre Tätigkeit ist von strenger Selbstzucht durchdrungen. Dabei bewahrt sie die Heiterkeit des Geistes und

sammelt aus Mißgeschick praktische Weisheit", hat man gewiß nicht den Eindruck, daß sie auf eine Untersekundanerin bezogen sei, ist vielmehr geneigt, an einen ringenden, zur sittlichen Person strebenden erwachsenen Menschen zu denken. Die Neigung zur übertrieben hohen Beurteilung läßt sich allen Charakteristiken dieses Lehrers entnehmen. Bestätigt wird diese Deutung durch ein unverhältnismäßiges Zurücktreten abwertender Urteile. Nur bei 5 von 23 Schülerinnen verzeichnet er Mängel, unterläßt auch hier nicht, durch einschränkende Bemerkungen abzuschwächen. Insgesamt betragen seine positiven Angaben ein Achtfaches der negativen.

Bei den Bewertungen eines anderen Lehrers fällt die entgegengesetzte Neigung auf. Zwei Deutungen mögen in seine Charakterisierungsart einführen. „Begabt, normaler Fleiß, freundlich, aber etwas oberflächliche Durchschnittsnatur." Die Charakteristik ist offenbar sehr flüchtig angefertigt. Zu Anfang sind einige belanglose Angaben leicht hingesetzt; man kann beim Lesen über sie hinweggleiten. Zum Schluß kommt ein Haltepunkt, und mit den Worten „aber etwas oberflächliche Durchschnittsnatur" wird dann der ganze Mensch abgetan. In der folgenden Charakteristik erscheint das Anerkennende eingeschränkt, gleichsam versteckt und von abwertenden Angaben eingeschlossen. „Jetzt zuverlässiger und ordentlicher, teils interessiert und fleißig; formal begabt; leicht gekränkt; schließt sich schwer an." „Durchschnittsnatur" gehört zu den Lieblingscharakterisierungen dieses Lehrers. Zur Bezeichnung der Durchschnittsbegabung verwendet er ein verhältnismäßig reichhaltiges Vokabular: begabt, Durchschnittsbegabung, mittelbegabt, mittelmäßig begabt, verhältnismäßig begabt, mäßig begabt. Gewiß kann man durch jede dieser Kategorien eine unterscheidende Tönung ausdrücken wollen. Sicherlich sind auch in einer Klasse der Mittelstufe die durchschnittlich Begabten am zahlreichsten. In einer Charakteristik kommt es jedoch darauf an, die innerhalb der breiten Ebene der Durchschnittlichen vorhandenen mannigfachen Unterschiede inhaltsreich herauszuheben. Die erwähnten Punkte, der Gesamteindruck, den die sorgfältige Durchsicht aller Charakteristiken dieses Beurteilers hinterläßt, und die Kenntnis seiner Persönlichkeit lassen den Schluß zu, daß seine Schülerbeurteilungen von einer ausgesprochenen Neigung zum Gleichmachen, zur Einebnung wichtiger Unterschiede in den Schülerpersönlichkeiten, beeinflußt sind.

Mit dieser subjektivierenden Einstellung bei der Menschenbeurteilung darf eine andere nicht verwechselt werden, die selektiv-kritisierende, die einem der neun Beurteiler zu eigen ist. Während die Mehrzahl der Beurteiler über die einzelne Schülerin durchschnittlich doppelt so viele positive wie negative Aussagen macht, worin der Ausdruck einer nur wünschenswert bejahenden, aber nicht blinden Einstellung zur Jugend zu erblicken ist, halten sich bei dem ins Auge gefaßten Lehrer positive und negative Angaben die Waage. Und dennoch gehört er nicht zu den Lehrern, deren Schülerbeurteilung von einer allgemein-kritischen Haltung bestimmt ist, stößt man doch bei ihm sowohl auf solche Charakteristiken, in denen sich die tadelnden Bemerkungen geradezu häufen, als auch auf solche Beurteilungen, in denen wenig Negatives verzeichnet ist. Nimmt man hierzu die Tatsache, daß er in 7 Charakteristiken als alleinigen Unwert einen Mangel zu künstlerischen Leistungen (im weitesten Sinne des Wortes) festhält [ungewandt im Ausdruck — unkünstlerisch — Phantasie schwach, keine Ausdrucksfähigkeit — nüchtern, stilistisch sehr ungewandt, Ungeschmack in der Klei-

dung — zeichnet mangelhaft — im Zeichnen wenig Gestaltungskraft — Phantasie wenig entwickelt, Zeichnen schwach], daß er von der einzigen ganz positiv bewerteten Schülerin u. a. ihren gewählten Ausdruck und die gut entwickelte Phantasie hervorhebt und sie als die beste Zeichnerin der Klasse rühmt, daß er endlich bei 5 Schülerinnen die künstlerische Begabung unterstreicht und dabei über 4 von ihnen nur wenig Negatives berichtet, so kann man nicht umhin, ihm die Neigung zur strengeren Beurteilung der künstlerisch Unbegabten zuzuschreiben. Es ist selbstverständlich nicht so, daß dieser Beurteiler, der zu den treffsicheren Deutern rechnet, schematisch jede nicht künstlerisch begabte Schülerin abtut und bei jeder künstlerisch Begabten über alle Schattenseiten hinwegsieht. — Eine durch eine Sonderauslese bedingte Einstellung leitet sein Urteil über Menschen, die mit einer zwar Zutreffendes auffindenden, jedoch zugleich einseitig aufdeckenden Sonde arbeitet.

Sympathie und Antipathie sind machtvolle Gestalter menschlicher Beziehungen. Daß sie bei der Abfassung von Schülercharakteristiken ihren Einfluß geltend machen können, leuchtet ein, wenn man sich daran erinnert, in wie temperamentvoller Weise man mitunter über andere Menschen, auch über Schüler, urteilte und sich dabei im stillen eingestehen mußte, wie anders die Bewertung ausfiele, wenn es gelänge, die starken Gefühle sofort zu unterdrücken und den kühlen Verstand unbeschränkt zu Worte kommen zu lassen.

Hinsichtlich der subjektivierenden Wirkung von Liebe und Haß, den höchsten Steigerungsphänomenen von Sympathie und Antipathie, gehen die Meinungen hervorragender Kenner der Menschenseele auseinander. Nach Scheler[1] macht echte Liebe sehend, sie sieht das Negative klar und deutlich, bejaht es aber von ihrer uneigennützigen Warte aus. Für Klages[2] ist die Liebe das „wahre Element der Täuschung". Schelers Meinung dürfte wohl für die geläuterte Liebe des reifen Menschen das Rechte treffen und damit auch dessen Sympathien charakterisieren.

Haß und Antipathie kritisieren, wie schon angedeutet, können auch wertblind machen, jedoch steckt in der Antipathie, sofern sie zur formulierten Kritik emporgehoben wird, zumeist ein wahrer Kern; sie kann auch unendlich hellsichtig machen und Unwerte, selbst Werte, aufweisen, die dem neutralen Beobachter verborgen bleiben.

Die untersuchten Schülercharakteristiken lassen den Einfluß von Sympathie und Antipathie nicht erkennen; obwalten mag er immerhin. Jedoch ist nicht anzunehmen, daß dieser sich so entstellend ausgewirkt hat, daß die Charakteristiken als unbrauchbar abgelehnt werden müssen. Selbst der Beurteiler, der sich bewußt oder unbewußt stark von heftigen Gefühlen leiten läßt, pflegt sich bei der schriftlichen Festlegung von Urteilen einige Zurückhaltung und Mäßigung aufzuerlegen. Zudem wird in Schülercharakteristiken der Einfluß von Sympathie und Antipathie nicht größer sein als innerhalb des Bereiches normaler menschlicher Beziehungen überhaupt.

Der Einfluß von Geschlecht und Alter auf die Gestaltung der Schülercharakteristiken kann an Hand des beigebrachten Materials nicht erschöpfend untersucht werden, da dieses hierzu nicht mannigfaltig genug ist. Die Geschlech-

[1] Wesen und Formen der Sympathie. Bonn 1923. S. 172, 182, 183 und 185f.
[2] Prinzipien der Chararakterologie. Leipzig 1921.

ter sprechen sich in ihrem Zusammenleben verschieden an, aktivieren gegenseitig andere Persönlichkeitsseiten. Ich kann allerdings dieses Abhängigkeitsverhältnis nicht als so weitgehend verwirklicht annehmen, wie es Langelüddeke[1] sehr anschaulich und plastisch dargestellt hat. Denn es gibt auch die starken, stets ihre Eigenart lebenden Persönlichkeiten, die in allen Gemeinschaften und Gesellschaften stets gleich, stets sie selbst sind, auch in jeder Äußerung und Stellungnahme. Für Kinder und Jugendliche jedoch, die dazu in einem autoritären Abhängigkeitsverhältnis stehen, dürfte Langelüddekes Meinung im großen und ganzen zutreffen.

Die bearbeiteten Charakteristiken geben nur wenige Anhaltspunkte für eine verschiedene Beurteilung durch Lehrer und Lehrerinnen. Die Charakterisierungen „versteckt, diplomatisch, berechnend" finden sich nicht sehr häufig, werden aber nur von Frauen verwandt. Die Bezeichnung „empfindlich" wählt einer der männlichen Beurteiler doppelt so oft wie alle anderen weiblichen Lehrkräfte zusammen. Die Frauen neigen etwas mehr zu den Charakterisierungen „gewissenhaft" und „strebsam". Angaben über das Verhalten zur Gemeinschaft und die Stellung in ihr finden sich bei weiblichen und männlichen Beurteilern gleich oft. Frauen heben gerne den guten und schlechten Einfluß der Schülerin in der Klasse hervor. Sie interessieren sich auch dafür, ob die Schülerin bei ihren Mitschülerinnen beliebt ist.

Über den Einfluß des Alters der Verfasser auf die Charakteristiken ließen sich beachtenswerte Feststellungen nicht machen.

Als letzter subjektivierender Faktor soll die Sprache der Schülercharakteristiken geprüft werden.

Nur 54, das ist 3,1%, aller Einzelbewertungen in den zugrunde gelegten Charakteristiken sind mehrdeutig, eine erstaunlich geringe Anzahl. Der idealisierende Beurteiler verwendet die meisten nicht eindeutigen Bezeichnungen. Der Lehrer, der in der Art der schematischen Zensururteile charakterisiert, und sein Kollege, der mit Alltagskategorien beschreibt, weisen ebenfalls einen überdurchschnittlichen Hundertsatz an mehrdeutigen Urteilen auf. Die beiden Beurteiler, die wissenschaftlich einigermaßen feststehende Bezeichnungen verwenden, verfügen über eine nahezu restlos eindeutige Ausdrucksweise. Für die Aussagen in charakterologischer Hinsicht ergibt sich, diese für sich genommen, ein größerer Hundertsatz mehrdeutiger Bezeichnungen (7,6%).

Die folgende Einteilung läßt die Quellen der Mehrdeutigkeit sprachlichen Ausdrucks unserer Charakteristiken erkennen. Es finden sich wissenschaftlich unzutreffende Bezeichnungen: „Doch hat sie auch den Verstand durch Selbstbildung und Selbstvertrauen gekräftigt." Den Verstand kann man nicht kräftigen; als Fähigkeit ist er unveränderlich in einem bestimmten hohen oder niederen Grade vorhanden. Dennoch drücken Darstellungen dieser Art trotz der wissenschaftlichen Unzulänglichkeit bestimmte unmißverständliche Sachverhalte aus. — Anders steht es mit den wesensmäßig subjektiven Bewertungen wie „angenehmes, sympathisches Wesen"; werden sie vom Leser nicht als solche erkannt, so können sie leicht irreführen. — Urteile, bei denen offen gelassen wird, ob sie anerkennend oder tadelnd gemeint sind, verlieren ihren Doppelsinn meist auch nicht im Zusammenhang, in dem sie stehen. („Es fehlt ihr nicht an Selbstbewußtsein — rein formal begabt — hat selbständigen Willen." — Vage, inhaltsarme, sowie zu allgemeine

[1] Zur Psychologie des Psychographierens. ZaPs., Band 20, 1922. S. 312.

Bewertungen („brav — flach — Musterkind in jeder Beziehung — komplizierte Natur — schwierige Schülerin") stellen den Hauptanteil der mehrdeutigen Bezeichnungen. — Es gibt ferner Bewertungen, die vom Verfasser der Charakteristik offensichtlich einsinnig gemeint sind, vom Leser jedoch mit verschiedenen Bedeutungen verbunden werden können. Die Bezeichnung „korrekt" z. B. in einer Schülercharakteristik kann auf das Einhalten äußerer Ordnung bezogen werden, aber auch auf die Gesinnung gehen. Jemand kann „wenig widerstandsfähig" nur in körperlicher oder nur in geistiger Beziehung oder in jeder von beiden sein. Eine typische Schulcharakterisierung lautet „zuverlässig". Sie ist repräsentativ für alle jene Bewertungen, die verschiedene — leichte, harmlose, aber auch charakterlich schwer belastende — Grade eines Mangels bezeichnen können. — Nicht besonders oft stehen in unseren Charakteristiken Sätze, die als Beschreibungen unzweideutig sind, von dem auf Deutung eingestellten Leser jedoch in verschiedener Weise ergänzt werden können (ist wenig beliebt — sondert sich von der Klassengemeinschaft ab). — Endlich sind noch Beschreibungen zu erwähnen, die als ein Vergreifen im Ausdruck gelten müssen. Von einer Quartanerin kann man nicht erwarten, daß sie schon einen ausgeglichenen Charakter hat. Dennoch findet sich die Bewertung „unausgeglichen" für eine Zwölfjährige.

Damit soll die inhaltliche Besprechung der subjektiven Sprache der Charakteristiken abgeschlossen werden. Es will uns nicht scheinen, daß das Ziel, in den Charakteristiken rein sprachlich jede Willkür und subjektive Bezogenheit auszumerzen, zu hoch angesetzt sei. Das Wissen um die Gefahr der mehrdeutigen Ausdrucksweise und eine sich über einen längeren Zeitraum erstreckende Selbstkontrolle dürften sehr weit auf dem Wege zur Erreichung dieses Zieles führen.

Anhangsweise sei noch auf einen Faktor hingewiesen, der, ohne von einem der behandelten subjektiv färbenden Momente abhängig zu sein, als ein solches wirksam werden kann, die Möglichkeit, daß der Lehrer sich trotz bester Absicht und größter Sorgfalt irrt. Vorsicht und Schulung in der Fremd- und Selbstbeurteilung sind zwar wirkende, aber nicht absolut sichere Gegenmittel.

Durch zwei Maßnahmen hat man bisher versucht, die alleinige Abhängigkeit der Schülerbeurteilung von nur einer Persönlichkeit zu beheben und damit der Subjektivität zu steuern: die Charakteristik wurde in der Lehrerzusammenkunft festgesetzt und durch die ganze Schulzeit hindurch fortgeführt. Beide Einrichtungen dienen jedoch nur unzulänglich ihrem Zweck.

Meist verfaßt der Klassenlehrer die Charakteristik, immer gibt er ihr die Prägung. Der Einfluß der anderen Lehrer kommt für gewöhnlich nur in der eigens anberaumten Halbjahreszusammenkunft zum Ausdruck. Dieser Zeitpunkt ist recht ungünstig gewählt, liegt er doch in einer Zeit, in der die Lehrer ermüdet und (zu Ostern) mit Korrekturen, Zensurberatungen und Zeugnisgebung schon belastet sind. Im allgemeinen tritt man in die für die Charakteristiken bestimmte Sitzung mit der Einstellung ein, die zeitraubende Angelegenheit möglichst zu kürzen. Man unterläßt da leicht aus einem gewissen Selbstschutz heraus manchen Einspruch und gibt sich schneller mit Vorschlägen zufrieden. Zweckentsprechend würde die Beratung über die Charakteristiken erst, wenn sie in die Zeit zwischen den beiden Zeugnisgebungen, etwa um Weihnachten, gelegt werden, jeder in einer Klasse unterrichtende Lehrer von jedem Schüler eine

selbständige Charakterisierung anfertigen könnte und endlich der Lehrergemeinschaft ein Direktor vorstünde, der, für die Erfassung junger Menschenkinder gut begabt und interessiert, die Fähigkeit besäße, die Deutungen der einzelnen Lehrer voll zu erfassen, das hinter halben und unfertigen Formulierungen Versteckte hervorzuholen, Widersprüchliches zu sehen und gegebenenfalls aus Einzelangaben ein Ganzes zu formen, ohne dabei suggestiv zu wirken, wohl aber, wo es geboten ist, autoritär.

Durch die fortlaufende Charakteristik soll der Schüler in seiner Entwicklung erfaßt und der Nachteil der nur einmaligen Beurteilung vermieden werden. 115 unserer Charakteristiken sind fortlaufende Charakteristiken; bei 68 sind ursprünglicher Verfasser und Fortsetzer dieselbe Person, bei 47 nicht.

Die Gelegenheit, das vor einem halben Jahr niedergelegte eigene Urteil zu ergänzen, wird nicht sehr oft wahrgenommen (25%); die Zusätze sind äußerst dürftig und inhaltsarm, sie betreffen nur Nachlassen oder Verbessern von Leistungen. Bei Wechsel des Beurteilers sind die Hinzufügungen ähnlich beschaffen; auch hier bilden sie nicht die Regel. Die meisten Ergänzungen haben die Charakteristiken des idealisierenden Lehrers. Die Urteile seiner Nachfolger sind entsprechend wirklichkeitsnäher.

Ein Fall zeigt sehr schön, wie durch die Fortsetzung die freie Charakteristik größere Vollständigkeit erlangen kann und verschiedene Beurteiler sich gegenseitig anregen. Der erste Lehrer bezeichnet eine Schülerin als „sehr zurückhaltend", der zweite schreibt: „Durch ihre Zurückhaltung im mündlichen Ausdruck gehemmt, deshalb in Fächern, die Vortrag verlangen, schwer gerecht zu beurteilen." Er bestätigt zunächst das Urteil seines Vorgängers, geht dann aber weiter, indem er mit Hilfe seiner Feststellung Minderleistungen der Schülerin erklärt. Zudem denkt er an seine Nachfolger, warnt sie vor ungerechter Beurteilung. Der letzte Beobachter entdeckt hinter der Zurückhaltung „hervorragende Begabung für Latein und Deutsch" und das trotz der Hemmung im Vortrag vorhandene mündliche Darstellungstalent.

In keinem Falle widersprechen sich die verschiedenen Beurteiler. Dennoch ist der Wert der fortgesetzten Charakteristiken nicht als sehr hoch anzusehen. Sie hinterlassen alle mehr oder minder den Eindruck, daß die späteren Beurteiler die vorgefundene Schülerbewertung als schon geleistete Hauptarbeit betrachten. Außerdem verliert eine Charakteristik durch Zusätze leicht an Geschlossenheit. Manche wirken nachgerade wie ein unzusammenhängendes Vielerlei von hingestreuten Bemerkungen.

Ein Rückblick auf die Einzelergebnisse zur Frage nach der Subjektivität der Verfasser der freien Schülercharakteristik läßt erkennen, daß der subjektivierende Einfluß des Lehrers zwar vorhanden ist und sich mannigfaltig auswirkt. Das Maß der Subjektivität übersteigt jedoch nicht dasjenige, das jeder durchschnittlichen Menschenbeurteilung anhaftet. Vollkommen zutreffende Persönlichkeitserfassung ist unmöglich, woraus allerdings nicht der Verzicht auf sie folgt, bedeutet die genannte Grenze doch nichts anderes als die nahezu allem und gerade dem wertvollsten menschlichen Tun und Denken im tiefsten Sinne gesetzte Unerreichbarkeit des Zieles.

Anderer Meinung ist Martha Muchow.[1] Sie möchte aus bereits genannten und

[1] Zum Problem der Zeugnisreform. Ztschr. f. päd. Psych., Band 31, 1930.

erzieherischen Gründen die Persönlichkeitscharakteristik durch die Leistungscharakteristik ersetzt wissen. Ihre pädagogischen Bedenken fußen auf der Voraussetzung, daß der Schüler seine Charakteristik in die Hand bekommt; das ist in den höheren Schulen Preußens nicht der Fall,[1] muß auch unter allen Umständen vermieden werden.

Die Leistungscharakteristik soll „Grad und Stadium" der Beziehung des Schülers zu den Bildungsgütern ausführlich kennzeichnen. Muchow hat über die Begriffsbestimmung der Leistungscharakteristik hinaus weder in Beispielen noch in sonstigen Einzelausführungen dargelegt, wie sie sich die Überführung ihrer theoretischen Anschauung in die Wirklichkeit denkt. Sie hofft, daß die „Form des Urteils" der Leistungscharakteristik „aus der Praxis heraus allmählich erarbeitet" werden wird (a. a. O. S. 233). Dieser Hoffnung kann man sich aber nur dann hingeben, wenn die psychologische Charakterisierung der Leistung schon natürlicherweise in der Blickrichtung des Lehrers liegt, was nicht der Fall zu sein scheint. In unserem Material finden wir keinerlei Ansatzpunkte zu brauchbaren Leistungscharakteristiken. Es werden nur Angaben über Interessen für Sondergebiete gemacht; in keinem Falle wird aber versucht, die Art dieses Verhältnisses zu charakterisieren. Gelegentliche Bemerkungen wie „Blick über das Buch hinaus" oder „belesen" sind kaum Andeutungen hierzu.

In der Leistungscharakteristik würde dem Lehrer insofern eine sehr schwierige Arbeit zugemutet, als er sich zu ihr von nirgendwoher Unterstützung und Rat holen könnte. Von der Wissenschaft kann er keinen Aufschluß erwarten, weil die psychologische Zergliederung des Bildungserwerbs, der möglichen Beziehungen zu den Kulturgütern, noch sehr im argen liegt. Auch das Leben gibt ihm nichts an die Hand; entsprechende Niederschläge in schulpraktischem, berufsberaterischem, psychotechnischem oder sonstigem Schrifttum fehlen nahezu. Das ist wohl verständlich. Charakterologische Beobachtungen macht jeder Mensch, so schief sie auch oft sein mögen, weil das Leben ihn dazu zwingt. Zu leistungspsychologischen Betrachtungen führt uns das Leben für gewöhnlich jedoch nicht, weil wir im Leben ziemlich ausschließlich auf die Leistung als Endergebnis gerichtet sind, daher für die Zergliederung ihres Zustandekommens weder Zeit noch Interesse aufbringen.

Schließlich kann nicht übersehen werden, daß die Leistungscharakteristik nicht ohne die Kenntnis der Persönlichkeit des Schülers möglich ist. Sie macht daher eine Charakterisierung des Schülers, wenn auch ohne schriftliche Festlegung, nicht überflüssig, erhöht zudem das Arbeitsmaß des Lehrers beträchtlich.

Der zweiten schwerwiegenden Frage, die die freie Schülercharakteristik aufwerfen läßt, der nach der Subjektivität ihrer Leser, wurde ebenfalls durch empirische Untersuchungen nachgegangen. Die Durchführung der Versuche kann hier nicht beschrieben und die Herausarbeitung der Ergebnisse aus den Versuchs-

[1] Min. Erlaß vom 3. 2. 1933 bestimmt für Preußen lediglich: In den Schulzeugnissen der Klassen VI—U II wird angemessenes Verhalten des Schülers mit „gut" beurteilt. Mangelhaftes oder besonders lobenswertes Verhalten soll durch eine entsprechende „nähere Bemerkung" charakterisiert werden. Die Beteiligung am Unterricht ist in „Lob" oder „Tadel" kurz zu kennzeichnen. „Für die Schüler der oberen Klassen . . . erscheint eine regelmäßige Beurteilung des Verhaltens und der Beteiligung am Unterricht nicht zweckmäßig."

niederschriften nicht dargeboten werden. Nur die Ergebnisse selbst können kurz umrissen mitgeteilt werden.[1]

Der Aufforderung, nach ruhigem Lesen einer vorgelegten Charakteristik das Gesamtbild der beschriebenen Schülerin mündlich darzustellen, konnten die 6 Versuchspersonen (4 waren Psychologen, 2 nicht) in den meisten Fällen nachkommen.

Gibt eine Charakteristik Grundzüge der gedeuteten Schülerpersönlichkeit an und sind diese hinreichend bestimmt, so weichen die Gesamtbilder der Deuter nicht wesentlich voneinander ab.

Fehlen dagegen Angaben über charakterliche Grundzüge oder sind diese Angaben unbestimmt, dann stellen die Leser stark voneinander abweichende Hauptzüge heraus. So wurden aus derselben Charakteristik[2] folgende Charaktergrundzüge herausgelesen: Vielseitige Interessiertheit und gute Begabung — Gerichtetheit nach außen und Aktivität — durch äußere Einflüsse geformt und durch oberflächliche Wertungen bestimmt — gefühlsmäßige Einstellung und Haften an der Oberfläche — Selbstbewußtsein und Unreife. Für alle Deutungen bietet die Charakteristik hinreichende Anhaltspunkte. Der erste Deuter wählt die durch die Stellung am betonten Anfang hervorgehobenen Charakterzüge; die beiden nächsten Leser werden durch die über die ganze Charakteristik verstreuten Bemerkungen, die alle in die gleiche Richtung weisen, zu ihrem Ansatz geführt, wobei allerdings der dritte Deuter das Bestimmtwerden durch oberflächliche Werte zu Unrecht als vom Verfasser gemeinten Grundzug betrachtet. Auch der vierte Deuter beachtet die Charakteristik genügend; denn auch der 3. Absatz, auf den er sich mehr stützt, ist mit Gewicht und Nachdruck verfaßt. Der letzte Deuter endlich kann ebenfalls, wenn auch in geringerem Maße, seine Meinung auf den von ihm gedeuteten Text zurückführen; er berücksichtigt vor allem das Mittelstück der Charakteristik. Mithin läßt sich sagen: die 5 Deuter weichen stark voneinander ab. Ihre subjektiven Auffassungen wurden jedoch nur dadurch möglich, daß die Angaben der Charakteristik nicht eindeutig genug umrissen sind. Hätte ihr Verfasser seine vielen, inhaltlich wertvollen Angaben unter ein Leitmotiv gestellt, so wären Fehldeutungen unmöglich geworden. — Die voneinander abweichenden Deutungen sind noch in einem anderen Umstande begründet, darin nämlich, daß die Charakteristik eine Wertung enthält, die von 4 der 5 Deuter als im Widerspruch zur Gesamtcharakteristik stehend abgelehnt

[1] Die gebotenen Ausführungen sind ein gedrängter Auszug aus einer im Jahre 1932 abgeschlossenen Arbeit. Des knappen Raumes wegen mußte auf die ursprüngliche Fassung, in der die aufgestellten Thesen als aus dem zugrundegelegten Material erwachsend dargeboten wurden, verzichtet werden; nur hin und wieder konnten Belege gebracht werden. Das ursprüngliche Manuskript kann bei der Verfasserin eingesehen werden.

[2] „Sie ist gut begabt und vielseitig interessiert, denkt aber nicht systematisch, was sich in den Sprachen und in der Mathematik zeigt. Besonders lebhafte Teilnahme zeigte sie in den ethischen Fächern. — X. ist rationalistisch eingestellt, stark kritisch bis zur Rechthaberei. Ihre früher oft recht unbescheidene Art, auch in der Form des Widerspruchs, bemühte sie sich ernstlich und mit einigem Erfolg abzulegen. — Sie ist sehr lebhaft, leicht empfindlich, nimmt ihre Person gern wichtig und liebt es, sich in den Vordergrund zu stellen. Sie ist kein Mensch, der sich leicht in eine Gemeinschaft einordnet. Sie ist gewandt und ehrgeizig in Sport und Spiel."

wird.[1] Der Widerspruch liegt zweifellos vor. Hat der Leser Anlaß zum Zweifel, so neigt er begreiflicherweise dazu, auch da, wo es nicht geboten ist, eine Charakteristik nicht für voll zu nehmen und eigenmächtige Deutungen vorzunehmen.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Die Subjektivität der Leser von Charakteristiken ist nicht von der Art, daß jeder sich willkürlich seine Meinung und seine Auffassung formt. Auch die beiden psychologisch nicht geschulten Leser halten sich stark an die Charakteristiken. Subjektive Deutung setzt erst da ein, wo die Charakteristik Lücken hat. Nicht hinreichende Bestimmtheit zwingt den auf Gesamterfassung des beschriebenen Menschen gerichteten Leser zur subjektiven Ergänzung, die Heraushebung, Richtung der Einzelangaben auf einen Persönlichkeitskern hin darstellt. Und hierin, nicht etwa in der Ergänzung von Einzelheiten, liegt die Gefahr der subjektiven Deutung.

Die Durcharbeit der Deutungen unserer 6 Versuchspersonen ergibt einen weiteren praktischen Fingerzeig. Es darf nicht das Bestreben des Lehrers sein, alles, was er von einer Schülerin weiß, niederzuschreiben. Er soll nur das schriftlich festhalten, was er selbst in das Gesamtbild einordnen kann, weil dadurch die subjektive Auffassung des Lesers so gut wie unmöglich gemacht wird.

Die Einstellungen von einigen unserer Deuter auf bestimmte Charakteristiken, z. B. die hochtrabenden des idealisierenden Lehrers, lassen den schlechten Stil als Fehlerquelle für Deutungen erkennen. Ähnliche Wirkung können trockene, langatmige Beschreibungen haben, so wertvoll sie auch inhaltlich sein mögen. Ferner besteht die Möglichkeit, daß weniger geschulte Leser den Grund ihres Unbehagens nicht recht erkennen und in den beschriebenen Schüler verlegen. Auch in stilistischer Hinsicht wird Sorgfalt und Angemessenheit den subjektivierenden Neigungen des Lesers entgegenwirken.

Die der Schulwirklichkeit entnommenen Befunde zu den beiden Hauptfragen dieser Arbeit führen zu dem Schluß, daß nicht nur theoretisch, sondern auch in der Praxis die freie Schülercharakteristik der Zensur- und der Fragebogenbeurteilung überlegen ist. Werden die aufgewiesenen Fehlerquellen beachtet und ausgeschaltet, dann ist die freie Charakteristik das beste Mittel zur Erfassung und Förderung nicht nur des Schülers als Schüler, sondern auch des jungen Menschen.

Zwei Richtlinien seien noch angegeben.

Der Verfasser einer Charakteristik halte sich stets gegenwärtig, daß er die Charakteristik nicht für sich, sondern für einen anderen schreibt, für den seine Niederschrift das Mittel zur Erlangung der ersten bestimmenden Eindrücke von einem in der Entwicklung begriffenen jungen Menschen ist.

Die Aufdeckung psychologischer und charakterologischer Zusammenhänge, die für den Wissenschaftler Selbstzweck ist, darf dem Erzieher nur Mittelzweck sein. Die Charakteristiken werden erst dann ihrer eigentlichen Bestimmung entgegengeführt, wenn sie einen erziehungs-psychologischen Abschnitt erhalten, der kurz angibt, in welcher Weise der jeweilige Lehrer die Beeinflussung des Schülers vorgenommen hat und in Zukunft für angemessen hält. Merkwürdigerweise hat keiner unserer Lehrer diese Aufgabe gesehen.

* *

[1] Es handelt sich um die Behauptung, daß die Schülerin rationalistisch eingestellt sei.

Charaktertypische Ausdrucksbewegungen.

Ergebnisse aus einem Filmversuch.

Mit einer Bildtafel.

Von Walter Jacobsen.

Im Rahmen einer größeren charakterologischen Untersuchung, die an 20 dreizehnjährigen Schülern einer Volksschulklasse vorgenommen wurde, ergaben sich u. a. auch bemerkenswerte Feststellungen über die typische Verschiedenheit der Ausdrucksbewegungen bei Zyklothymen und Schizothymen.

Die Zuteilung der Kinder in die Kretschmertypen (und zwar in die Gruppen: rein zyklothym (= Z.), vorwiegend zyklothym (= z.), Mischtyp (= M.), vorwiegend schizothym (= s.) und rein schizothym (= S.) erfolgte am Schlusse einer sehr umfassenden und eindringenden charakterologischen Persönlichkeitsanalyse jedes einzelnen. Das Schwergewicht dieser Analysen lag in der Beobachtung im freien schulischen und außerschulischen Verhalten während $1^1/_2$ Jahr (darunter fand auch ein 14 Tage währendes enges Zusammenleben mit dem Beobachter im Schullandheim statt) und eingehenden persönlichen vertraulichen Aussprachen mit jedem von ihnen, wobei jeweils eine größere Anzahl von gleichen persönlichen Fragen zugrundegelegt wurde.[1] Daneben wurde eine Reihe von Sonderuntersuchungen zur genaueren Feststellung zyklothymer und schizothymer Einzelsymptome durchgeführt und zwar:

Auswertung einer Aufsatzreihe von stark interessen- und wunschbetonten Themen.

Analysen der Deutungen an den nach Struve abgewandelten Rorschachdeutbildern.[2]

Versuche mit dem Sternschen Formvariator.[3] Ebenso: Abstraktions-, Form- und Farbauffassungs-, Doppelarbeits-, Ablenkbarkeitsversuche, sowie der Enkesche Wasserglasversuch.[4]

Schulische Leistungen, wie schriftliche Arbeiten, Zeichnungen, handwerkliche Arbeiten usw. sowie Fachinteressen und -abneigungen, ferner intellektuelle Verarbeitungsweisen an Denkaufgaben wurden ebenfalls auf Form und Inhalt hin laufend kontrolliert.

Alle Charakteranalysen wurden schließlich noch vor ihrer endgültigen Fassung mit dem Klassenleiter, der die Kinder und ihr häusliches Milieu im Laufe seiner siebenjährigen Verbundenheit mit dieser Klasse kennengelernt hatte, durchgesprochen.

Für die Beurteilung der Zugehörigkeit zu einem der Kretschmertypen wurde die bis 1932 veröffentlichte Literatur der Kretschmerschule und der Arbeiten des Tübinger Psychologischen Seminars über die schizothymen und zyklothymen

[1] Über diese Fragen — 25 Haupt- und etwa 20 Nebenfragen — und die Auswertung der Antworten beabsichtige ich, gesondert zu berichten.

[2] K. Struve, Typische Ablaufsformen des Deutens bei 14—15jährigen Schulkindern, Z. f. a. Ps. Bd. 37 (1932).

[3] W. Stern und O. Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Z. f. a. Ps., Beih. 20, 3. Aufl. (1926) S. 99.

[4] Z. f. a. Ps. 1930, S. 265.

Symptome[1] zugrundegelegt. Grundsätzlich wurde abgesehen von einer Berücksichtigung der Körperbaumaße. Nur seelische und geistige Verfassung und gelebtes Leben standen zur Untersuchung — also wurde die körperliche Verfassung nur, soweit sie für jenes eine wesentliche Rolle spielte — (wie Ungeschicklichkeit, körperliche Überlegenheit usw.) — berücksichtigt.[2]

Hier soll nun die Rede sein von einem weiteren Versuch: Ein für alle Beteiligten gleichartiger Handlungsablauf wurde gefilmt und dann für die Analyse der verschiedenartigen Verhaltensformen und Ausdrucksbewegungen zeitlupenartig reproduziert.

Bei dieser Analyse konnte einesteils die Ausdrucksbewegung als solche (in ihrem Ablauf, ihrem aktuellen Sinngehalt, ihren Entstehungsbedingungen) studiert werden, zum anderen aber auch die charakteristischen Verschiedenheiten der Ausdrucksbewegungen je nach der Individualität ihres Trägers. Beides wurde dadurch gut ermöglicht, daß die Charaktere im Vorwege genau bekannt (d. h. erkannt) waren und ihre Verhaltensweisen so von vornherein als ihnen angemessen verfolgt und verstanden werden konnten. Sie verliefen gleichsam „logisch", „plausibel", d. h. eben diesem bekannten Charakter sinnvoll entsprechend, ja: mehr oder weniger erwartungsgemäß für den Beobachter.

Ermöglicht wurde auf diese Weise also eine verstehensnahe Beschreibung aller Phasen des Handlungsablaufs und somit eine relativ sichere Zuordnung von wesensartlichem (individuell-charakteristischem) „Hintergrund" einer Ausdrucksbewegung zu deren Vollzugsart und -weise in der objektiven Sphäre. Dabei ist der Handlungsablauf selbst als Aufgabe allen gleichmäßig vorgegeben, so daß

[1] Diese Symptome (bzw. Beschreibungsweisen von Symptomen) wurden systematisch gesammelt und in folgender Klassifizierung geordnet, die dann bei der Vergleichung der Einzelfälle gute Dienste als ordnender Wegweiser und Erinnerer leistete (also nicht etwa als starr schematisierende Norm):

A. Funktionsformen.
- I. Emotionalität (Gefühlsleben, Stimmungen, Affektivität u. dgl.).
  - a) Gefühlstemperament.
  - b) Stimmungsansprechbarkeit, Teilnahmefähigkeit usw.
  - c) Affektive Reaktionsdauer.
  - d) Gefühlsbedingtheit wertender Stellungnahmen.
- II. Aktivität (Formen des Handelnstemperaments, der Motorik, Impulsivität, Vitalität, Energie, des Trieb- und Willenslebens).
- III. Intellektualität (Formen der intellektuellen Verarbeitung).

B. Aktives Verhalten in bezug auf die objektive Welt.
- IV. Antwortende Reaktionsweisen des Ichs gegenüber Beanspruchungen durch die Außenwelt.
- V. Spontanaktives Verhältnis zur Realität.
- VI. Soziale Erweisung.

C. Stellung zum Ich. (Wie wird das Ich erlebt in seinem Verhältnis zur Welt, — seinem Eingebettetsein in bzw. seinem Gegenüberstehen zu der Welt):
- VII. Erlebnismäßiger Person-Welt-Bezug (Komplexität und Geschiedenheit im Erleben des Person-Welt-Bezuges).

[2] Von auffallend pyknischer Statur war nur 1 Schüler, — *S 12* (siehe Bilder VII—VIII, Mitte), — psychologisch ist er zum Mischtypus zu rechnen. Auffallend leptosom waren 3 Jungen; 2 von ihnen wurden als vorwiegend schizothym, einer als rein schizothym festgestellt.

notwendig ähnliche Reaktionen gemäß der gleichartigen Leistungsintention erfolgen müssen — jedoch wird die Art der Ausführung im einzelnen mit allen ihren einhergehenden Ausdrucksbewegungen und Nebenverhaltensweisen immer wieder anders — d. h. charakteristisch für den Träger.

Bevor der Versuch selbst dargestellt wird, sei gleich vorwegerwähnt, welche psychologische Verwertbarkeit von ihm zu erwarten und welche nicht zu erwarten ist. Er will vor allem nicht mehr sein als ein gut brauchbares Übungs- und Studienverfahren für den Ausdruckspsychologen und Charakterologen. Er bietet durch die beliebig häufige Reproduzierbarkeit im Film Einblicksmöglichkeiten in gelebtes Leben, wie sie so deutlich und bequem eben nur im Film festzuhalten sind. Für Verallgemeinerungen von ausdruckspsychologischen Beobachtungen indessen bietet ein einzelner derartiger Versuch noch nicht ohne weiteres genügend Handhaben; nicht allein wegen der beschränkten Zahl der Versuchspersonen, sondern auch weil es im Wesen der Blickrichtung eines solchen Versuchs liegt, in erster Linie das Verschiedene, Individuelle, Singulärcharakteristische zu erfassen. Die Verwertbarkeit liegt also wesentlich in gleicher Richtung wie bei der Methode der „Case studies".

Zwischen dem Generellen und dem Differentiellen liegt indessen noch das fruchtbare weite Gebiet der typologischen Erkenntnismöglichkeiten, in welchem die immerhin wesensähnlichen Erscheinungen typologisch zusammengefaßt und den wesensfremden Reaktionsweisen gegenübergestellt werden können. Und für diese Forschungsrichtung drängte sich dem Beobachter trotz der geringen Zahl der Versuchspersonen eine bemerkenswerte Feststellung auf, von der im folgenden berichtet werden soll.

Zunächst der Versuch selbst: Jeweils 3 Schüler für jede Versuchsreihe wurden auf freiem Feld mit $^1/_2$ bis 1 m Zwischenraum nebeneinander aufgestellt, das Gesicht dem Versuchsleiter zugewendet, der etwa 4 bis 5 m von ihnen entfernt ihnen gegenübersteht (siehe Abbildungen). Etwas seitwärts von ihm nimmt der Filmkurbler Aufstellung. Der Vl. nimmt einen Handball und erklärt den Vp.n, er wolle jetzt einem von ihnen den Ball überraschend zuwerfen. Sie müßten also alle gut aufpassen, damit der Betreffende den Ball auch richtig fange. Es käme darauf an, daß tatsächlich nur derjenige, dem der Ball zufliege, fange, und zwar so gut wie möglich. Vor jedem Ballwurf führt der Werfer dann jeweils erst einige Täuschungswurfbewegungen von verschiedener Dauer aus, hierbei einmal die eine, das andere mal die andere Vp. anblickend. Es kann in dieser Weise beliebig oft geworfen werden, doch sollte man lieber einigemale mehr werfen als weniger, da gerade die Veränderung der Haltung im weiteren Verlauf — Zu- und Abnahme des Interesses, der Inanspruchnahme, Methodenänderung, Stimmungsumschwung u. ä. — aufschlußreich sein kann. Das Kurbeln beginnt am besten schon während der Instruktion. Hinter den Vp.n in angemessener Entfernung wird ein Junge aufgestellt, der den Auftrag erhält, nötigenfalls den weitergeflogenen Ball zurückzuholen. Es wird den Vp.n aber nicht verboten, selbst hinter dem entgangenen Ball herzulaufen, weil auch der Impuls hierzu charakteristisch sein kann.

Dem Experimentalpsychologen ist es vielleicht ein Dorn im Auge, daß hier offenbar die Versuchssituation nicht zu 100% einheitlich für alle Vp.n ist und somit „exakt meßbare" Vergleichsfeststellungen ausgeschlossen bleiben müssen. Ist doch z. B. der Standort jeder Vp. nicht immer der genau gleiche, (mal links, mal Mitte,

mal rechts), soziologisch bestehen Verschiedenheiten unter ihnen, (Über- und Unterlegenheit, Respekts- oder auch Freund- und Feindbeziehungen usw. je nach Zusammensetzung der Dreiergruppe), nur ähnlich sind Abwurfsart und Irreführungsmanöver des Werfers und schließlich könnte verschieden stark als „Störungsfaktor" etwa noch die Filmerei mit in die Versuchssituation hineinwirken. Aber nichts von alledem vermindert tatsächlich die Ertragsmöglichkeiten für die in der geschilderten Richtung erstrebten Einsichtnahmen (in die charakteristischen Ausdrucksbewegungen und ihre Bedingtheiten) nennenswert. Denn es kommt uns ja weder auf die Messung eines physiologischen Ablaufs, noch einer „Leistung" oder Zeit hier an, sondern einzig auf die sinngemäße Erfassung einer komplexen Totalreaktion — eines sinnhaltigen Tuns — von frei sich gebenden Individuen; von (eben:) unmeßbaren Charakteren. Ein solches sinnhaltiges Tun aber muß in der Beurteilung („Auswertung") ohnehin von Fall zu Fall neu in Beziehung zu allen jeweils gegebenen Umweltfaktoren gesetzt werden, wenn man dem individuellen Charakter gerecht werden will. Die Verhaltensweise des Überlegensten in der Dreiergruppe muß von dieser seiner sozialen Stellung her verstanden werden; bei der in der Mitte stehenden Vp. ist zu beachten, inwieweit sie sich hierdurch stärker als die beiden Flügelleute zentral beteiligt empfindet; ein länger andauerndes vorangehendes Wurftäuschen drückt sich schon unmittelbar in dem entsprechend längeren Filmstreifen aus und ermöglicht die Berücksichtigung einer dadurch bedingten möglichen Spannungserlahmung oder -steigerung. Auch die Betätigung des Kurblers an der Kamera wirkt sich weniger als Störungsfaktor aus als eher als willkommene Reizquelle für zahlreichere Variationen des In-Anspruch-genommen-Werdens der Vp.n, ruft also spezifische charakteristische Ausdrucksbewegungen hervor. (Übrigens vergaßen meine Vp.n — diese 13jährigen — im allgemeinen auffallend rasch das Vorhandensein des Filmapparats im Eifer des Fangspiels.)

Es seien nun erst ein paar Auszüge aus Niederschriften über charakteristische Verhaltensweisen wiedergegeben, die bei den Filmvorführungen angefertigt wurden; diese mußten für den Zweck natürlich mehrmals — (und zwar sowohl im Normaltempo, als auch zeitlupenartig) — wiederholt werden. Wir wählen je 2 Fälle von zyklothymen und schizothymen Vp.n aus. Anschließend wird dann das Wesenstypische beider Formenkreise typologisch zusammengefaßt.

Schüler *A 5*.[1] (Zyklothym, körperbaulich dem athletischen Typus nahekommend. Steht am rechten Flügel; auf den Bildern I—III also ganz links. Er ist der Stärkste in der Klasse und Führer.[2] Die Mitbeteiligten, *B 4* und *D 6*, sind ebenfalls Angehörige des engeren Kreises um den Führer und Hauptspielkameraden von ihm.)

1. Die Ausdrucksbewegungen als solche.

In der Anfangshaltung steht *A 5* in bequemer Entspanntheit in „Rührt"-Stellung, beide Hände in die Hüften gestemmt, da. Die Miene ist ernst, beinahe „finster" mit ganz leichtem Unwilligkeitszug an Stirn und Mundwinkel. Keine Regung drückt Ungeduld, Bereitschafts-

[1] *A 5* rangiert in der Rangordnung der gegenseitigen Geltung in der Klasse, respektsmäßig, an 1. Stelle, daher der Buchstabe A, — in der Rangordnung des allgemeinen geistigen Niveaus an 5. Stelle, daher die Ziffer 5 als Kennzeichnung für ihn. — Analog die übrigen Beispielfälle.

[2] Und zwar „echter Führer" im Sinne meiner typologischen Begriffsbestimmungen, die in Heft 3/4 des Jahrgangs XI der Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie in meinem Aufsatz „Führen und Führertum" veröffentlicht wurden.

erhöhung, Spannung aus. Wohl aber ist aus der Aufmerksamkeit, mit der seine Blicke die Vorbereitungen und den Beginn des Spiels verfolgen, zu ersehen, daß ihm nicht das Geringste der Vorgänge entgeht. Er spricht kein Wort. Den 1. Wurf empfängt — nach nur kurzem Täuschungsmanöver des Werfers, während deren *A 5* nicht im geringsten irritiert zu werden scheint, denn er verändert weder Haltung, noch Miene — der linke Flügelmann. *A 5* dreht nur den Kopf und beobachtet den Fang (Bild I). Die Miene ist freilich schon etwas gespannter geworden, die Stirn ist noch etwas stärker gerunzelt, aber erscheint jetzt nicht mehr so „finster", sondern eher konzentriert beobachtend. Der Blick geht zurück, streift den Filmer, wendet sich dem Werfer zu. Die Täuschungsmanöver des 2. Wurfes erfolgen. Aber bis auf die allgemeine Aufmerksamkeit des Blickes ist die Gesamthaltung die gleiche bequem lässige, nur entspannte wie im Anfang. Urplötzlich fliegt da der Ball auf ihn zu. Blitzschnell lösen sich die Arme von den Hüften, strecken sich mit dem ganzen Körper — eine abgerundet harmonische Bewegung — nach oben und etwas seitwärts-vorwärts und fassen den Ball mit vollendeter Sicherheit und Kraft (Bild III). Die Miene, bis zu diesem Moment des Zupackens ernst und konzentriert, hellt sich nun auf. Vergnügtes Hinlächeln zum Filmapparat, dann rasch Zurückwurf zum Vl.

Die vergnügte Miene bleibt, die ganze Haltung wird jetzt etwas gespannter: Die Beine stehen etwas gespreizt, die Knie sind etwas gelockert, die Scheinwurfbewegung wird mit— freilich nur sehr leicht angedeuteten — entsprechenden Armbewegungen des Fangenwollens beantwortet. Jedoch nur wenige Augenblicke dauert diese Gespanntheit und Mitbewegung an. Er entspannt sich wieder, richtet sich auf, lacht. Die motorische Verquickung des Handelns des im Werfen Begriffenen mit dem Handeln des im Fangen Begriffenen ist offensichtlich wieder unterbrochen, aufgehoben. Geblieben ist (äußerlich) die Zuschauer-Haltung und eine amüsierte Miene. Aus dieser Haltung geht *A 5* nicht mehr heraus, auch während des Abwurfes nicht, der nun dem Mittelmann gilt, aber dennoch ein wenig nach links hin, auf *A 5* zu, tendiert. Erst im allerletzten Augenblick zucken seine Hände nur ganz wenig nach unten seitwärts, zum Ball hin, vor, ohne aber dem Fänger annähernd ins Gehege zu kommen (Bild III). Den Fang beobachtet *A 5*, zuerst mit ernster, dann mit heiterer Miene, und wendet den Kopf dann wieder dem Werfer zu ...

Aus diesem Fangprotokoll ist deutlich zu ersehen, wie schwierig es fällt, eine Darstellung des reinen Ablaufs der Ausdrucksbewegungen zu geben, ohne gleichzeitig schon in stärkerem Maße deren zugrundeliegenden aktuellen Sinngehalt und dessen aus der Eigenart des Ausdrucksträgers zu verstehende charakterologische Bedingtheit mit zu beschreiben. Tatsächlich wurde dieses beides aber schon unmittelbar mit aus dem Gesamtverhalten heraus verstanden, nicht erst sekundär „erdeutet"; man erfaßte die Hintergründe des äußeren mimischen und pantomimischen Ablaufs vielmehr primär durch diesen gleichsam wie durch ein Transparent hindurch und konnte die Ausdrucksbewegung als solche erst hinterher in einem besonderen bemühten Akt zur Kenntnis nehmen.

Es zeigte sich, daß auch solche Betrachter des Films, die die Vp.n nicht kannten, sogleich in ähnlicher Weise verfuhren: Sie legten jeder wahrgenommenen Bewegung sofort einen aktuellen Sinngehalt — mitunter auch eine charakterologische Bedingtheit — unter, d. h.: sie hatten einen unmittelbaren Verstehensbezug zu der handelnden Person auf der Leinwand und gingen über die Art und Weise der Ausdrucksbewegung als solcher hinweg, es sei denn, sie wurden ausdrücklich angehalten, ihre Verstehensweise zu begründen. In diesem Moment aber trat dann eine ganz neue Einstellung des Betrachters zu den Bildvorgängen ein. Er suchte die Bezugsetzung von bis dahin so noch gar nicht wahrgenommenen Einzelheiten, er wurde aus einem unkritischen Verstehenden ein mühsam die

Bezugsglieder suchenden Deuter und ... er wurde nun ersichtlich unsicher (wenn er nicht aus Prestigegründen geflissentlich bemüht blieb, seine vorangegangenen Behauptungen nun auch eifrig zu „rechtfertigen").

Diese Unsicherheit war berechtigt. Denn sehr oft traf das unmittelbare Verstehen, kurzschlußartig, daneben. Und zwar waren die (an sich selteneren) Äußerungen, die sich auf den charakterologischen Hintergrund bezogen, (also etwas über die charakteristische Wesensart der Vp. aussagten), relativ viel häufiger unzutreffend als die Äußerungen, die sich auf den aktuellen Sinngehalt einer Bewegung bezogen. Sowohl das deutungslose („präinterpretatorische") unmittelbare Verstehen von Ausdrucksbewegungen ist also, selbst bei einer so eingeengten Aufgabensituation, sofern keine genaue Bekanntschaft mit den Vp.n vorliegt, wenig zuverlässig, trotz aller vorkommenden Selbstgewißheit des Verstehenden, als auch das Bezugsglieder suchende Erdeuten des Sinngehalts und der Wesensbesonderheit aus den Ausdrucksbewegungen als solchen; denn hierbei, wo also das Äußere zum „Inneren" durch systematische Besinnung in „Zusammenhang" gebracht wird, stellte sich heraus, daß stets mehrere — an sich plausible — Deutungen (allerdings von verschiedenem Überzeugungsgewicht) möglich sind, zum Teil sogar bei einem und demselben Deutenden.

Eindeutigkeit und adäquates Unmittelbarverstehen der ganzen Art und Weise der Handlungsabfolge und ihrer einhergehenden Ausdrucksbewegungen waren aber ungleich zuverlässiger gesichert, sobald der Beobachter die Persönlichkeit des Beobachteten als ihm bereits bekannten und vertrauten Hintergrund der beobachteten Einzelheiten vor sich hatte.

Wir lassen nun den 2. Teil des Protokolls, die Beschreibung des aktuellen Sinngehaltes und der persönlichkeitsgemäßen Besonderheiten, die beim Ballfang des A 5 zum Ausdruck kamen, folgen.

2. Sinngehalt und „Hintergrund" der Ausdrucksbewegungen.

Die überlegene Lässigkeit, die *A 5* während des ersten Teils des Spiels und nochmals ganz zum Schluß zum Ausdruck bringt, ist nicht Pose, wie der fremde Beobachter leicht annehmen kann. Es ist echte Gelassenheit eines Charakters, der gewohnt ist, jede Unternehmung souverän selbst zu dirigieren, und der nun nicht von irgendeiner Sorge um seinen Leistungsanteil, dafür etwas mehr aber von sachlich-kritischer, etwas sich selbst darüberhebender Beobachtung der Vorgänge beansprucht ist. Der leichte Unwilligkeitszug ist noch ein Nachklang von dem vorangegangenen Weggerufenwerden vom Fußballspiel her, der sich nun mit dem Anwachsen des Beteiligtseins an dem neuen Spiel mehr und mehr verliert. Die Art seines Beobachtens ist charakteristisch: Es geschieht aus einer Verhaltenheit seiner Energien heraus, die nicht in voreiliger Antezipation, um den sich nähernden Anforderungen von außen Rechnung zu tragen, verschwendet oder doch in höchste Alarmbereitschaft gesetzt, sondern für ein etwaiges initiatives Eingreifen, autonomes Entscheiden (auch: kritisches Stellungnehmen) oder individuelles Sichkümmern in latenter Bereitschaft gehalten werden. Durch den ersten Ballwurf wird er selbst nicht im geringsten irritiert, gleich als hätte er Gewißheit darüber, daß er nicht ihm gelten würde. Aber auch diese Verhaltenheit wird allmählich preisgegeben, je mehr ihm im weiteren Verlauf das Spiel gefällt und er nunmehr — besonders deutlich nach seinem eigenen Ballfang — ganz in die Situation hineingeht. Die selbstsichere und selbstbewußte Überlegenheit in der Situationsbemeisterung kommt dann abermals scharf zum Ausdruck in dem Augenblick, wo er sich sehr bald von den Täuschungsmanövern vor dem 3. Ballwurf löst und in die gelassene, nun stark erheiterte

Erste Bildreihe

Zur Arbeit Jacobsen

Zweite Bildreihe

I IV

II V

III VI

A 5 D 6 B 4 K 2 M 10 G 7

Dritte Bildreihe

VII VIII

T 8 S 12 R 18 T 8 S 12 R 18

Zuschauer-Haltung mit herabgesetzter motorischer Gespanntheit zurückkehrt, ohne sich doch dadurch irgendwelche Erfolgschancen zu vergeben.[1]

Sein eigener Fang wird sehr energisch und zielsicher erledigt. Trotz seiner geringen Gespanntheit vorher ist er in keiner Weise überrumpelt, sondern völlig dem Augenblickserfordernis angepaßt. Die Miene ist dabei ernst-konzentriert, die Gesamthaltung in diesem Augenblick völlig vom Leistungswillen beherrscht.

Die Aufhellung der Miene ist in erster Linie naiv-sachliche Erfolgsfreude, aber wohl auch ein wenig mit subjektivistischer Geltungsbefriedigung gemischt, wie das Hinlächeln zum Filmer verraten dürfte. Im Mittelpunkt der Vergnügtheit steht ihm das Eitelkeitsmoment aber nicht. Er ist jetzt ganz „bei der Sache" an sich, der Aufgabe des Spiels in natürlicher — nicht übersteigerter oder krampfhafter — Art hingegeben. Er bleibt bei aller jetzt angespannteren Fangbereitschaft sorglos und unbekümmert, nach wie vor innerlich ruhig und überlegen. Die Mitbewegungen mit den Wurftäuschungsbewegungen sind knapp, angemessen, abgerundet, elastisch, weich. Er fühlt sich jetzt so sehr Herr der Situation, daß er diese erhöhte Bereitschaft bald als überflüssig empfindet und sich noch gelöster dem Spaßcharakter des Spiels hingibt. Er läßt sich nun auch nicht mehr täuschen, sondern bleibt in erster Linie gewährenlassender Zuschauer, hierbei einen kurzen Moment die Wurfrichtung und Erfolgsaussicht des Kameraden kritisch abschätzend (nur reflexartig zucken die Arme ein wenig zum Zugreifen vor), dann sich an dessen Erfolg mitfreuend.

Die überlegene selbstbewußte Eigenwilligkeit, die sich dennoch unbekümmert auch einer sozial vorgegebenen Spielsituation voll hinzugeben bereit ist, ohne je die eigene Souveränität zu vermindern, und die harmonisch abgerundete Ruhe und Angemessenheit dieses Gesamtausdrucksverhaltens sind in der Tat wesentliche Charakteristika der Wesensart des *A 5*. Die zeitweise sich bekundende Selbstabhebung ist bei ihm nicht egozentrischer Autismus, sondern Vorstufe und Bereitschaft zum originären Eingreifen in das objektive Geschehen, denn um dieses geht sein Interesse, nicht um die Rolle und die Geltung des Selbsts. So auch ist er bei diesem Vorhaben trotz anfänglicher „Reserve" doch sofort „mitten drin" im Spiel, sobald seine Mitwirkung „fällig" ist, und zwar mit ernsthafter Wichtigkeit und Energie die Leistung vollziehend und zugleich den Reiz des Spiels würdigend und miterlebend. Wichtiger als die persönliche Rolle und Bedeutung dabei ist ihm der Ablauf des Spiels selbst; es kommt ihm nicht so sehr darauf an, selbst erfolgreich zu sein, als daß „die Sache klappt". Wäre irgendwo etwas schief gegangen, so wäre er augenblicklich als Ordner hervorgetreten.

In den nächsten Beispielfällen wird es genügen, weniger ausführlich nur jeweils die besonders charakteristischen Erscheinungsseiten anzuführen, insbesondere die typologisch wesentlichen.

Schüler *G 7*. (Vorwiegend zyklothym, obwohl körperlich eher leptosom. Von Abstammung Schwede. Linker Flügelmann der Gruppe, — der rechte Flügelmann ist sein Stiefbruder.)

Im Spielbeginn sehr frei und ungezwungen, ruhig entspannt, erwartungsvoll lächelnd, selbstsicher und unbesorgt, angeregt heiter und unbekümmert (Bild IV, rechts). Von vornherein voll Vergnügen für Spielsituation aufgeschlossen, — bereit, sich voller Temperament ihr hinzugeben. Ohne innere Aufgeregtheit geht er, durch die Scheinwurfbewegungen mobilisiert, in eine leicht gespannte, elastische, keineswegs stark bemühte Fanghaltung über. Von den Täuschungsmanövern wird er so belustigt, daß er in ausgelassenster Weise lacht (Bild V). Dabei bleibt eine aufmerksame Bereitschaft erhalten.

Während des 1. Wurfes zum rechten Flügelmann hin ist *G 7* ein lebhaft miterlebender und anhaltend amüsierter Beobachter, der die eigenen Fangbewegungen elastisch ausklingen läßt und dann in seine zwanglose Bereitschaftshaltung zurückkehrt.

[1] Um wieviel auffälliger kommt die Bereitschaftsgespanntheit bei dem linken Flügelmann auch in den Fällen zum Ausdruck, wo er den Ball nicht selbst erhält (Bild II und III).

Bei dem ihm geltenden Wurf wird er während des Auffangens, das wenig initiativen Zugriffcharakter aufweist, vom Mittelmann, dem aufgeregt übereifrigen *M 10*, überrumpelt, der ihm zuvorkommt und den Ball wegschnappt (Bild VI). Während er sich aus seiner eleganten Ausfallhaltung langsam emporrichtet und sich dem Werfer wieder zuwendet, lacht er unbekümmert und keineswegs indigniert weiter.

Der Spielcharakter hat *G 7* völlig in seinen Bann gezogen. Nichts als diese naiv-fröhliche Hingabe an das Spiel hat für ihn Bedeutung. Es beherrscht ihn kein hochgespannter Erfolgswille, er wird von keinen Nebenumständen und keinen Programmwidrigkeiten — wie dem Eingriff des Nachbars — gestört, sondern steht dieser Situation, wie auch sonst jeder anderen, höchst seelenruhig gegenüber und ist ihr in genügendem Maße gewachsen. So schnell wie er sich auf das Spiel vorbehaltlos eingestellt hat, so schnell stellt er sich auch auf die Situationsveränderung wieder um, ohne sich um einen entgangenen Prestigeerfolg oder eine unterbrochene Handlung oder einen überraschenden Nebenreiz einen Moment länger aufzuhalten. Auch ihm ist die Sache an sich, das Spiel, alles. Von dem Filmer nimmt er keine Notiz.

Schüler *M 10*. (Mittelmann auf den Bildern IV—VI. Schizothym, im Körperbau athletisch. Recht kräftige Statur und muskulös. Klassenclown, aber ohne viel Beifall.)

Der Situation gegenüber innerlich unsicher, ja aufgeregt. Weiß sich nicht zweckentsprechend einzustellen, hilflos, gehemmt. Die Heiterkeit ist nicht frei und natürlich, sondern verkrampft, befangen, aus Verlegenheit und innerer Unruhe gespeist. Er fühlt sich dem Kommenden nicht gewachsen, empfindet sich als in peinlicher Weise exponiert, gleichsam einer Überrumpelung preisgegeben, gefährdet. Die Art, sich aufzustellen, ist unzweckmäßig: Steife Haltung mit geschlossenen Beinen, die Front nicht zum Werfer, sondern schief, der Oberkörper leicht seitwärts-rückwärts gebogen, die Schultern etwas hochgezogen. Während der Scheinwurfbewegungen werden die Unterarme zuerst nur leicht (Bild IV), sodann stark angewinkelt und die Hände zum Fang geöffnet, wobei die Ellbogen, ihn selbst gleichsam festklammernd, eng in die Hüfte gepreßt werden. Anpassende Körperbewegungen gemäß den Scheinwurfbewegungen des Werfers unterbleiben, die Haltung bleibt steif, gezwungen. Die Aufgeregtheit und Ängstlichkeit wächst, freilich auch — wohl mehr angesteckt durch *G 7*, als aus innerer Vergnügtheit — verstärkt sich das Lachen. Im Augenblick, wo der Ball auf ihn zufliegt, verstärkt sich noch die täppisch-hilflose Haltung; nun erst spreizt er die Beine durch Zurückstellen (das gleichsam ein Zurückweichen ist) des linken Fußes (Bild V), Mund und Auge werden erschrocken aufgerissen, die Hände greifen zum Ball, — aber zu spät, denn der ist bereits vom rechten Flügelmann — *(K 2)* — ihm weggeschnappt worden. Aus dem kurzen Handgemenge zieht *M 10* sich gewollt friedfertig zurück und lacht verlegen: er macht gute Miene zum bösen Spiel, aus Unterlegenheit.

Die letzten Bewegungen waren durchaus unangepaßt und unkoordiniert, halb krampfhafte Abwehr. Der Oberkörper wurde noch weiter zurückgebogen, wie um sich vor dem Ball zu schützen, die Ellbogen und Oberarme blieben steif am Körper, so daß nicht diese, sondern der ganze Oberkörper gezwungen war, die Fangbewegung mitzumachen, ohne dabei überdies auf sicherem Gleichgewicht zu ruhen. Das Ganze wirkte überaus steif, verkrampft, ungelenk und unharmonisch.

Beim 2. Wurf ist der Fangwille bedeutend stärker mobilisiert und die an sich wiederum unzweckmäßig-ungelenke Bereitschaftsgespanntheit aufs äußerste gesteigert, so daß nun er sich vor dem Übergriff in die Region des linken Nebenmannes — *G 7* — nicht mehr zurückhalten kann und diesem den Ball, — im letzten Moment, ganz abrupt — weghascht. Aber wiederum geschieht dies aus einer panikartigen Krampfanstrengung heraus: mit erschrockenem Gesicht, Augenbrauen hochgezogen, Mund geöffnet, Ellbogen fest in den Hüften, Schultern hochgezogen (Bild VI). Hinterher halb ängstlich fragende, halb lustvoll-befriedigte Miene zum VI. hin, — nicht ohne Zweifel, ob zufriedenstellend aus der Affäre gezogen.

Er war und blieb während des Spielverlaufs ganz exponiertes Objekt des Geschehens, das zwar wohl aus der Bedrängnis- und Notwendigkeitssituation heraus zu Abwehrbewegun-

gen und auch zur „Gegen"aktion getrieben wird, jedoch sich nicht zur autonomen, sicheren Bemeisterung der Situation, zur zielgemäßen Initiative einzustellen vermag. Die Eindrucksanfälligkeit überwiegt bei *M 10* sehr stark gegenüber dem Faktor: natürliche spontane Entfaltungsaktivität.

Schüler *T 8*. (Rechter Flügelmann; auf den Bildern VII und VIII also ganz links. Schizothym und leptosom. Träumer, Außenseiter, Autist. Befreundet mit dem Mittelmann, dem Pykniker *S 12*.)

T 8 ist anfangs kritischer, gleichsam unbeteiligter Beobachter von „außerhalb" her, er fügt sich nicht gleich in die Spielsituation ein. Er „verarbeitet" erst ganz langsam, aus einer gewissen Distanz, was vor sich geht. Beim 1. Ballwurf, der aber zum Glück nicht ihm gilt, sondern dem linken Flügelmann *(R 18)*, ist er noch völlig unvorbereitet. Jede Einzelheit geht erst ganz langsam in ihn hinein. Der Blick, vom Fang durch *R 18* zurückkehrend, verweilt auch erst beim Filmapparat und wendet sich dann, weiterforschend, zum Werfer. Ganz langsam kommt dann auch in die unschlüssige Haltung etwas Anspannung und Leben hinein; er macht sich zum Fang umständlich bereit. Die Beine werden breit gestellt, die Knie x-beinig eingeknickt, der Oberkörper beugt sich etwas vor, die Hände heben sich, die Miene wird heiter (Bild VII). Während der Scheinwurfbewegungen gerät er in höchste Erregung, die an sich schlappe Bereitschaftshaltung des ungelenken, unmuskulösen und untrainierten Körpers wird krampfartig angespannt und jede Bewegung des Werfers wird mit einer antezipierenden Fangbewegung beantwortet. Der Wille zur richtigen Aufgabenerfüllung ist höchstgradig intensiviert. Das längere Warten auf den Wurf macht ihn sichtlich nervös, er zeigt ein unruhiges, aufgeregtes Lächeln und kämpft mit seiner Ungeduld. Diese zugespitzte Bereitschaftshaltung wirkt neben den beiden ganz ruhig abwartenden Kameraden fast grotesk.

Der Ball fliegt ziemlich tief auf *T 8* zu; er muß sich bücken und in die Kniebeuge gehen, ist eine längere Weile bemüht, den Ball festzuhalten. Diese Bewegungen wirken sehr steif, unproportioniert, ungeschickt.

Bei Erwartung des 3. Wurfes ist das Bild genau dasselbe wie beim zweiten. Der Ball fliegt dann mehr auf *S 12* als auf *T 8* zu (Bild VIII), doch kann *T 8* seine überstarke Erwartungseinstellung nicht mehr zurücknehmen und abbremsen; er tritt vor *S 12* und ergreift den Ball vor dem noch schwerer beweglichen und plumpen Freund. Allerdings entgleitet der Ball auch dem *T 8* wieder, da er zu ungeschickt zugriff, und fliegt über beider Köpfe hinweg. Unmittelbar danach gilt die Aufmerksamkeit des *T 8* dem Erfolgsentgang an sich, er sieht dem entfliegenden Ball enttäuscht nach; von der Tatsache seines Übergriffs nimmt er keine Notiz, er hat ihn gar nicht als solchen erfaßt.

Im Ganzen treten am sichtbarsten die folgenden typischen Verschiedenheiten in den Ausdrucksbewegungen beim Ballfang zutage:

Verhaltensform A	Verhaltensform B
Haltung beim Herangehen:	
A 1 Ruhe, Gleichmut, Gelassenheit, Gerüstetheit, Dinge an sich herankommen lassend, dann rasch bei der Sache und mitten drin.	*B 1*. Unruhe, Aufgeregtheit, Hals über Kopf an die Dinge herangehend, nicht abwarten könnend.
A 2 Vorfreude, rasches Hineingehen in die Aufgabensituation, vom Lustcharakter des Spiels hineingezogen, spielerisch.	*B 2*. Reserviertheit, Distanz, Zuschauerhaltung, Widerstand, Gehemmtheit, kritisierend, mit sich im Unreinen über eigene Verhaltensweise.
	B 3. Ängstlichkeit, Ungerüstetheit, sich nicht der Situation voll gewachsen fühlend, verhalten, befangen.

Haltung und Bewegungen bei der Wurferwartung und beim Fangen:

A. Überlegenes, maßvoll gesteuertes oder unbekümmert sich gehen lassendes Abwarten bei nicht übermäßig angespannter Bereitschaftsstellung, leichte angemessene Mitbewegungen ohne sichtbare Ungeduld, gleichmäßige, abgerundete, elastische, zweckharmonisch wirkende Motorik; zielsichere, geschickte Fangleistung.

B 1. Übermäßige Angespanntheit, forcierte, antezipierende Mitbewegungen, überhastete, unangepaßte, plötzlich und verkrampft wirkende Motorik; ungeschickte, eckige, steife Fangleistung.

B 2. Befangen unterlegenes und unsicheres Abwarten mit wenig initiativer Fangbereitschaft, dem Erwarteten wenig gewachsen, mutlos, besorgt — alsdann ebenfalls krampfhafte und ungeschickte Motorik.

Beim Überlassen des Balls an den Nachbarn:

A. Abbremsung der eingeleiteten Handlungsinitiative geschieht durch Entspannung und elastisches Ausweichen. Leistung des Nachbarn wird miterlebend, quasi mithandelnd, beobachtet, dessen Erfolgsbefriedigung teilt sich mit.

B 1. Initiative (falls vorhanden) wird zu spät oder gar nicht abgebremst, so daß Vorgriff vor den Nachbarn erfolgt. Im Gefolge Unwillen oder Streit oder erschrockenes friedfertiges Sich-zurück-ziehen oder autistische Selbstbekümmerung. Übergriff in fremdes Gebiet wird gar nicht bemerkt.

B 2. Initiative wird von vornherein unterdrückt, übermäßige Zurückhaltung — Passivität.

Art der Anteilnahme am Spiel:

A. Hingebendes Beteiligtsein, Ichgelöstheit, Lusterfülltheit oder Sachlichkeitseinstellung. („Es" soll gut klappen.)

B. „Gegenüberhaltung" zur Aufgabe. (Bei Aktivität: Tendenz zur „Überwindung", Bemeisterung der entgegenstehenden Aufgabe; Prüfungscharakter. — Bei Passivität oder Gehemmtheit: Tendenz zum Ausweichen, Sichbewahren; Bedrängnischarakter der Situation.) — (Bei Egozentrizität: Selbstdarstellungstendenz, Geltungseifer; die Aufgabe ist Mittel zum egozentrischen Zweck, sein Können zu demonstrieren.)

Stimmungslage:

A 1. Gleichmütige Ausgeglichenheit, ruhige Heiterkeit, ohne stärkere Erregung.

A 2. Unbefangene Lustigkeit bis zur Ausgelassenheit, vom Lustcharakter des Spiels voll ausgefüllt.

B 1. Erfolgsbedachte oder aus Bedrängnisgefühlen erwachsende Aufregung, gemischt mit verlegener Heiterkeit.

B 2. Verbissener Ernst.

Bei der Korrelationsabstimmung nun dieser typischen Verschiedenheiten der Verhaltensformen A und B mit der Typenzugehörigkeit nach Kretschmer, wie sie vorher bereits an zahllosen anderen Symptomen, wie oben angeführt, entschieden worden war, ergab sich, daß die genannten Merkmale am Ballfang ebenfalls gute Typenanzeiger für die Kretschmer-Formenkreise sind. Denn durchweg waren die Schizothymen und Zyklothymen jeweils gleichsinnig unter den entgegengesetzten Arten der Ausdrucksbewegungen und Verhaltensformen wiederzufinden, wie die folgende Tabelle zeigt: Es befanden sich an rein Zyklothymen (Z.), vorwiegend Zyklothymen (z.) usw.

	Z.	z.	M.	s.	S.	Summe
Unter den Trägern der Verhaltensformen A	4	2	2	0	0	8
Nicht eindeutig zu A oder B zuteilbar	0	1	0	1	0	2
Unter den Trägern der Verhaltensformen B	0	0	2	5	3	10
Summe	7		4	9		20

Von den beiden Fällen, die nicht eindeutig zu einer der beiden Verhaltensformen zuteilbar waren, ist kurz folgendes zu sagen:

O 19, der vorwiegend schizothyme Fall, zeigte eine Sonderform in seinem Verhalten infolge seiner Stumpfheit, Apathie und mangelnden Anregbarkeit, die als angenäherte allgemeine Mindersinnigkeit angesprochen werden kann. Er blieb von der ganzen Handlung wenig tangiert, stand als fast unbeteiligter Zuschauer unangefochten da und bewegte sich kaum.

R 18 (auf Bild VII und VIII ganz rechts), der vorwiegend zyklothyme Fall, zeigte einerseits eine naiv-unbekümmerte und ungezwungen vergnügte Beteiligung am Spiel, diese Hingabe war elementar triebhaften Charakters. Andererseits war die Art der Motorik plump und ungefüge, die Angespanntheit bei der Ballerwartung übernormal und das übermäßige Fanginteresse zunehmend krampfhaft gewollt.

Insgesamt gesehen, erscheint mir der Ertrag dieses ersten geringfügigen derartigen Versuchs als genügend hoffnungsverheißend für den Ausbau ähnlicher umfassenderer Versuche, und zwar einerseits für eindringendere Analysen der Ausdrucksbewegungen überhaupt, andererseits für eine genauere Abgrenzung und Festlegung der motorischen und affektiven Symptome der Kretschmer-Typologie und ihrer charakterlichen Bedingtheiten.

Zum Schluß sei noch ein ergiebiger Fortsetzungsversuch, der zugleich mit als Kontrolle für die eigenen psychologischen Erfassungen dienen kann, angedeutet: Die Vp.n betrachten selbst den Film von sich und ihren Kameraden. Protokolliert wird dann einerseits ihr spontanes Verhalten, andererseits — bei Wiederholung der Vorführung — die Beurteilung der eigenen Verhaltensweise auf entsprechende Aufforderung hin.

* *

*

Kind und Metronom.

Ein experimenteller Beitrag zur Entwicklungspsychologie.

Von Rudolf Leibold.

Blickt man auf die wachsende Fülle der Veröffentlichungen über Rhythmus, so findet man keine entwicklungspsychologische Fragestellung.[1] Man untersuchte nicht mit den Mitteln der experimentellen Psychologie, wie sich 3—6 jährige Kinder dem akustisch-rhythmischen Gebiete gegenüber verhalten. Die angeführte Unter-

[1] Vgl. Leibold, Rudolf: Akustisch-motorischer Rhythmus in früher Kindheit, eine strukturpsychologische Studie. 18. Stück der „Arbeiten zur Entwicklungspsychologie", herausgegeben von Felix Krueger. C. H. Beckschе Verlagsbuchhandlung München 1936.

suchung befaßt sich nur mit dem spontan-produktiven und dem reproduktiven Verhalten. Die rhythmischen Fähigkeiten werden aber mit der produktiven und reproduktiven Seite nicht vollständig erfaßt. So wird von einem Kinde im Kindergarten schon zeitig verlangt, daß es sich den Klopfschlägen einer Trommel oder den Akkordfolgen eines Klaviers einzupassen hat. Auch bei der Tamburin-Begleitung zu einem gesungenen Liede wird diese Seite der rhythmischen Fähigkeiten vorausgesetzt. Die gleichen Leistungen müssen von einem Erwachsenen vollbracht werden, wenn er beim Marschieren sich genau nach den Schlägen der Pauke fortbewegt oder beim Tanz die Besonderheit des Rhythmus beachtet. Diese Einpassung oder Adaption hat auch ein Analogon in der Einstellung des Dirigenten beim Begleiten eines Solisten. Es bilden so zweifellos der Grad der Sicherheit der genauen Erfassung eines bestimmten Tempos und der Grad der Fähigkeit der Adaption ein Kriterium für das Vorhandensein mehr oder weniger entwickelter rhythmischer Kräfte.

Die Adaption wurde mit 3—6jährigen Kindern systematisch untersucht.[1] Die Versuche wurden in einem Leipziger Kindergarten durchgeführt, und zwar vom Juli 1932 bis zum August 1933. In dem Spielsaale des Kindergartens befanden sich kleine Tische mit Stühlen. Zur Anordnung gehörte ein Tisch, an dessen einer Seite der Versuchsleiter (Onkel) und an dessen gegenüberliegender das Kind saß. Weiterhin wurde ein Stuhl verwendet, der neben dem Versuchsleiter stand und ein vor dem Kinde liegender Holzhammer mit einer Kugel, der zum Klopfen auf den Tisch verwendet wurde. Weiterhin gehörte zur Anordnung ein Mälzelsches Metronom. Es gestattet, Klopfschläge in gleicher Intensität und in verschiedenen metrischen Einheiten vorzuführen. Mit dem Metronom wurden die Kinder im Kollektivum vertraut gemacht. Die „große Uhr" bereitete den Kindern viel Freude und war ihnen ein ganz neues Erlebnis. Es machte so laut „Tick-Tack" und konnte zum Spielen verwendet werden. Die 58 Kinder wurden in 3 Gruppen eingeteilt:

Gruppe 1: Alle Kinder im Alter von 3 Jahren, insgesamt 9;
3 Knaben und 6 Mädchen.
Gruppe 2: Alle Kinder im Alter von 4 Jahren, insgesamt 19;
9 Knaben und 10 Mädchen.
Gruppe 3: Alle Kinder im Alter von 5 Jahren, insgesamt 30;
14 Knaben und 16 Mädchen.

Das Verhalten der Kinder zum Versuchsleiter war je nach dem Temperament verschieden. Alle gingen bereitwilligst zur Anordnung mit, Angst und Scheu waren kaum zu erkennen, Tränen und Geschrei kamen nicht vor. Ist doch der Lärm und das Selbermachen von Geräusch ein eindringliches Erlebnis. Der Schall als Erregungsmittel hat in diesem Alter das Übergewicht über die Form und selbst über die Farbe. Es liegt in ihm etwas Eindringliches und Lebhaftes, das die Kinder mit einer ganz anderen Kraft psychisch ergreift als die buntesten und ansprechendsten Bilder. Die Schalleindrücke sind in viel höherem Grade eine dynamische Welt als die Farben und Formen. Der Schall läßt sich in wesens-

[1] Ähnliche Versuche wurden bisher mit Erwachsenen im Gebiete des Zeitsinnes behandelt und haben dort eine andere Beschreibung und Deutung erfahren. Siehe Vierodt, K.: Der Zeitsinn, Tübingen 1868. — Katz, D.: Experimentelle Beiträge zur Psychologie des Vergleichs im Gebiet des Zeitsinnes, Ztschr. f. Psych. 42, 1906.

gemäße Beziehung setzen zur körperlichen Bewegung, woraus die unvergleichlich hohe Affinität zwischen beiden zu erklären ist.

Daß die Versuche die Form von Spielen annahmen, braucht nicht besonders ausgeführt zu werden. Im allgemeinen wurde mit einem Kinde bis zu 10 Minuten an einem Vormittage gespielt. Nach den Vorversuchen richteten wir uns nach einem genau festgesetzten Plane:

1. Mitklopfen im Zeitmaß (2 Schläge pro Sekunde) des Metronoms, das — dem Kinde unsichtbar — auf dem Stuhle neben dem Versuchsleiter stand, nachdem das Kind eine Minute lang die Schläge gehört hatte (akustischer Versuch).
2. Dasselbe, jedoch mit optischer Darbietung des Metronoms, das vor dem Kinde auf dem Tische stand (optischer Versuch).
3. Mitklopfen im veränderten Zeitmaß (1 Schlag pro Sekunde) bei unsichtbarem Metronome (akustischer Versuch).
4. Dasselbe wie 3 mit Hilfe des Gesichtssinnes.

Das Protokoll wurde nach jedem Versuch ausgeführt. Es richtete sich nicht nur auf die kindliche Leistung, sondern vor allem auch auf die Motorik, auf das Gesamtverhalten, dessen genaue Beachtung zumeist erst die psychologische Deutung zuließ. Die Beobachtungen wurden vom Verfasser selbst festgehalten, manchmal halfen ihm zuschauende Personen. Auch jede zur Sache gehörige Äußerung wurde festgehalten.

Es zeigte sich während der Versuche deutlich das ganzheitliche, ganzkörperliche Verhalten der Kinder. Während bei den akustischen Versuchen Mitbewegungen der Finger, der Arme und des Kopfes beobachtet wurden, zeigten die Kinder bei den optischen Versuchen komplexqualitatives Verhalten, spontanes Freudengeschrei, Schaukeln des Oberkörpers und Kippen des Stuhles im Metrum des Instruments, deutliches Nicken mit dem Kopfe, Richten der Augen auf das schwingende Pendel und gleichzeitiges wiegendes Bewegen des Oberkörpers, wobei sich allerdings beim Hören und Sehen ausgeprägte individuelle Unterschiede zeigten. Gleichzeitiges Hören und Sehen beim Auffassen der Klopffolgen bedingten bei den meisten Kindern bessere Leistungen.

Zunächst werden die Ergebnisse der Gruppe 1 (3 Jahre) beschrieben. Nachdem die Kinder die ersten Metronomschläge gehört hatten, klopften sie ohne Beachtung des Tempos. Sie machten auch keinen Versuch sich einzupassen, sie klopften also nicht synchron zu den Gehbewegungen. Bei den meisten Kindern nahm das Klopfen eine spielartige Form an; es war ein spielerisches Hantieren mit dem Klopfhammer. Die Kinder klopften einmal schnell, dann langsam; einmal stärker, dann wieder schwächer; bisweilen so schnell, wie es die kleinen Hände zuließen. Dann hörten sie plötzlich wieder ganz auf mit Klopfen und schienen nur mit dem Klopfhammer zu spielen. Die wiedergegebenen akustischen Gebilde waren daher vom Zufall abhängige, wolkenartige Ganze. Nicht regelmäßig auftretende metrische und temporale Unterschiede kennzeichneten die Wiedergaben. Die Kinder veränderten ihre Klopfschläge auch nicht, als im Versuch 2 die Metronomschläge optisch dargeboten wurden. Selbst nach der Darbietung der langsam aufeinanderfolgenden Schläge (Versuch 3) veränderten sie ihr Klopftempo nicht. Sie klopften vielmehr, als ob der objektive Sachverhalt sich nicht verändert hätte. Freilich hatten die Kinder bei der optischen Darbietung die Veränderung gemerkt, sie freuten sich über die Bewegungen des Me-

tronoms, folgten mit den Augen dem Pendel und wollten danach greifen. Zweifellos war ihr Erleben beim Anblick des sich bewegenden Metronompendels ein anderes; doch die optische Darbietung vermochte das Tempo der Gestaltung nicht zu modifizieren. Die Kinder hatten schon bei der akustischen Darbietung „Geräusch" gehört und dementsprechend wieder „Lärm" durch ungegliedertes Klopfen auf dem Tische erzeugt. Den zusehenden Erwachsenen war es beim ersten Male gar nicht verständlich, daß das Kind „Geräusch" machte, ohne sich auch nur im geringsten nach dem klopfenden Metronome zu richten. Jeder erwachsene Kulturmensch hätte zweifellos die verschieden schnell aufeinanderfolgenden Klopfschläge des Metronoms aufgefaßt und sich bei der Wiedergabe entsprechend danach gerichtet. An diesem Beispiele zeigt sich eindringlich, daß das kindliche Erleben von dem der Erwachsenen qualitativ verschieden ist. Es kann hier bei der Deutung der Wiedergaben noch nicht von Qualitäten einer Klopfreihe, von Eigenschaften eines bestimmt-geformten seelischen Gebildes gesprochen werden, sondern von primitiven Ganz- und Komplexqualitäten.[1] Die Metronomschläge wurden insofern anders als beim erwachsenen Kulturmenschen wahrgenommen, als sie den Kindern nicht erkenntnismäßig und haltungsmäßig diskret, nicht als Klopfschläge mit einem bestimmten Tempo, sondern als solche mit einem bestimmten Gesicht gegenüberstanden. Die Wahrnehmung wurde daher nicht vornehmlich von sachlichen Momenten, vom objektiven Sachverhalt bestimmt, sondern vorwiegend von strukturellen Momenten,[2] von motorisch-affektiven Verhaltensweisen. Die Kinder hatten Geräusch und Bewegung aufgefaßt, und dies war den strukturellen Tendenzen adäquat. Es waren nicht gegliederte Ganze das Primäre des Erlebens und Wiederholens, sondern Geräusch, Lärm, also ungegliederte Ganze, in denen sich deutlich der diffuse, wenig gegliederte Gesamthintergrund des Erlebnistotals prägte. Ein verschwommener Totaleindruck, in dem aber hauptsächlich strukturelle Momente — also Motorisches und Gefühlsmäßiges — ineinandergingen, bestimmten die Auffassung und Wiedergabe. So zeigt sich hier deutlich, daß das kindliche Erleben auf frühkindlicher Entwicklungsstufe eine überwiegend ungegliederte Ganzheitlichkeit aufweist. Der Erwachsene betrachtet sachlich, nüchtern, gegenständlich das Metronom und hört „genau" die zeitlichen Abstände; hingegen können wir uns in das Verhalten kaum hineindenken, das die Metronomschläge beseelt, „physiognomisch" erlebt. Diese physiognomische Schau ist die ursprüngliche und genetisch früheste Erlebnisweise und ist im wesentlichen von Ganz- und Komplexqualitäten bestimmt. In diesen Fällen wurde in seltener Deutlichkeit das primitive Seelenleben offensichtlich. Es wurden bei der Auffassung gefühlartige Komplexqualitäten in der Weise wirksam, daß das Gegenüber lediglich als ein nicht endenwollendes Geräusch und als ein sich bewegendes Immer-so-weiter erlebt wurde. Das Erlebnis, das hier vorliegt, ist nicht so zu denken, als ob die Wahrnehmung sich im wesentlichen aus den Merkmalen der Sachwelt konstituierte oder dem Kinde überhaupt durch Zufälle entgangen wäre, sondern sie baut sich vorwiegend aus affektiven Gemüts- und Handlungsbedürfnissen auf. So ist es vor allem in dem spezifischen Ganzheitscharakter des Erlebens begründet, daß sich das Kind durchweg nicht um eine auf Ähnlichkeit abzielende Adaption bemüht, daß es viel-

[1] Volkelt, H.: Fortschritte der experimentellen Kindespsychologie. 1930.

[2] Krueger, F.: Der Strukturbegriff in der Psychologie. 2. Aufl. Jena 1931.

mehr seine Auffassung in der ihm eigenen Art zum Ausdruck zu bringen trachtet. Man muß sich daher wohl hüten, dem Kinde gegenüber bei der Beurteilung mit Maßstäben zu arbeiten, für die es noch kein Verständnis haben kann, weil sie erst in der Einstellung reiferer Entwicklungsstufen wurzeln können.

War eben von den jüngsten Kindern berichtet, daß sie ihre Klopfschläge nicht koordinierten, ihr Klopftempo bei der Darbietung von schnell und langsam aufeinanderfolgenden Klopfschlägen nicht veränderten und daß die optische Darbietung die Adaption nicht beeinflußte, so soll nicht unerwähnt bleiben, daß unter den 3jährigen sich noch ein Kind befand — allerdings schon im Alter von 3; 11 Jahren —, dessen Ergebnisse sich weitgehend von den eben beschriebenen unterscheidet. Zwar gleicht das Resultat in zwei Punkten dem eben erwähnten: Das Kind klopfte nicht im Metrum der dargebotenen Schläge und zeigte keine Tendenz, auch nicht bei einer optischen Darbietung, synchron den Metronomschlägen zu klopfen. Doch war die Anzahl der wiedergegebenen Klopfschläge bei dieser Darbietung des schnell und langsam sich bewegenden Pendels nicht die gleiche. Während das Kind bei der Einheit 2 Schläge pro Sekunde in 20 Sekunden 44 Schläge klopfte, wurden bei der Einheit von 1 Schlag pro Sekunde 32 Schläge ausgeführt. So offenbart sich aus den Zahlenwerten, daß einmal schnell, das andere Mal langsam aufeinanderfolgende Klopfschläge erlebt worden sind. (Charakteristisch ist der spontane Ausruf dieses Kindes: „Onkel! Onkel! — — Jetzt geht's schnell!"). Die Zahl 32 (objektiv bot das Metrum 20 dar) zeigt, daß nicht um die Hälfte langsamer geklopft wurde, sondern bedeutend schneller. Hingegen nähert sich die Wiederholung von 44 Schlägen der objektiven Darbietung von 40 bedeutend an.

Nachdem die Ergebnisse der Gruppe 1 beschrieben sind, sollen zunächst die Kinder der Gruppe 2 (4 Jahre) außer acht gelassen werden. Die Aufmerksamkeit soll sich den Kindern der Gruppe 3 (5 Jahre) zuwenden. Unter den 30 befinden sich zunächst 14, aus deren Gesamthaltung man erkannte, daß sie beim Ertönen des Metronoms den Schlag abwarteten und dann einige Bruchteile von Sekunden später klopften und so einzelne Klopfschläge aneinanderreihten. Die Schwierigkeiten ihres Klopfens zeigte sich bei den langsameren Schlägen besonders deutlich, als einmal zu früh, ein andermal zu spät geklopft wurde. Diese relativ unrhythmischen Kinder fanden im Gesichtssinn eine wertvolle Hilfe, indem ein Teil von ihnen nicht nur genau im vorgeschriebenen Metrum, sondern räumlich auf den Tisch klopfte, erst links, dann rechts, in einem Abstande von ungefähr 15 cm. Dabei wurden die Pendelbewegungen mit den Augen verfolgt und jeweils mit einem Schlage abgeschlossen, was ziemlich sicher in einigen Sekunden erlernt war. Trotzdem wurden die Schläge nicht exakt im vorgeschriebenen Metrum ausgeführt; sie blieben stückhaft, die Bewegungen waren keine fließenden. Diese Kinder paßten sich unganzheitlich dem objektiven Sachverhalt an. Sie warteten die Schläge ab und reihten die gleiche Zahl aneinander. Ihnen steht ein anderer Teil der Gruppe 3 gegenüber. Gemeint sind 16 Kinder, die nicht nur die metrischen Einheiten sicher auffaßten, sondern exakt (auch bei den ak. Vers.) im vorgeschriebenen Metrum klopften, wobei sie deutlich Ganzkörperbewegungen, fließendes Mitschwingen der Arme und des Oberkörpers zeigten. Diese Kinder gaben sich rein passiv, ohne Erwartungsspannung, ohne Gerichtetheit auf einen Schlag dem Ganzen hin. Sie

hatten die Folge der Metronomschläge als sich regelmäßig wiederholendes, fließendes Ganzes aufgefaßt. Daher wurde von diesen Kindern beim optischen Versuch das Metronom kaum beachtet; der Gesichtssinn hatte auf die Ausführung keinen Einfluß. Man konnte — vor allem bei den Versuchen mit der großen metrischen Einheit — die fließenden Bewegungen der Arme und der Schultern erkennen, ein spannungsloses Ausfüllen der durch zwei Klopfschläge begrenzten Zeiteinheit, wobei bedeutend intensiver geklopft wurde. Die Kinder standen in ihren rhythmischen Leistungen den Erwachsenen nicht nach. Die Adaption war in diesen Fällen eine vollkommene.

Es obliegt uns noch eine kurze Beschreibung der Ergebnisse, die wir mit den 19 Kindern der Gruppe 2 (4 Jahre) erzielten. Sie gehörten in ihrer Entwicklungshöhe entweder den 3- oder 5jährigen Kindern an. Wir fanden zunächst 8, die sich wie die 3jährigen verhielten. Sie koordinierten ihre Klopfschläge nicht den Pendelbewegungen des Metronoms und erfaßten auch nicht langsame und schnelle Schläge. Neben diesen Kindern bemerkten wir 5, die deutlich langsamere und schnellere Schläge zu erleben vermochten. Endlich traten noch 5 Kinder auf, die mit der Gruppe 3 zu vereinigen wären, weil sie die Klopfschläge abwarteten, dann einige Bruchteile von Sekunden später klopften und so die Reihen und Wiederholungen bildeten, und ein rhythmisch weit entwickeltes Kind, das die metrischen Einheiten sicher auffaßte und mit der Beteiligung des ganzen Körpers in den vorgeschriebenen Metren klopfte.

Es konnte somit innerhalb der frühen Kindheit eine deutliche Entwicklung der Adaption festgestellt werden. Zwischen 3 und 6 Jahren sind tiefgreifende Unterschiede in der Fähigkeit, sich einer regelmäßigen Klopffolge einzupassen. Das Vermögen, sich in einen bestimmten Zusammenhang metrischer Art einzuordnen, gehört einer höheren Stufe der Entwicklung an. Ein Kind von 5 Jahren kann sich schon Klopffolgen mit einer bestimmten Geschwindigkeit einordnen. Demnach müssen im 6. Lebensjahre Fähigkeiten vorausgesetzt werden, die die Auffassung von Klopffolgen ganz bestimmter Art ermöglichen. Diese Auffassung verlangte schon „geschärfte Aufmerksamkeit". Bei der Auffassung müssen Kräfte angenommen werden, die die feineren und versteckteren Merkmale des sinnlich Dargebotenen mit unterscheidendem Bewußtsein aufzunehmen ermöglichen. Die zunehmende Gerichtetheit auf einen bestimmten sachlichen Zusammenhang ist daher als psychologische Entwicklung, als wachsende Aufstrukturierung zu betrachten. So wird bei der Adaption die empfindliche Verschiedenheit der Anzahl der Mehrschläge und die ganzheitliche Einpassung ein unentbehrlicher Führer bei der Bestimmung der rhythmischen Fähigkeiten in früher Kindheit.

* *

Lesegut und seelische Gesundheitspflege.

Von Gustav Bergmann.

Wenn in den folgenden Aufstellungen, die auf pragmatistischer Grundauffassung in der Bewertung von Buch und Lesen beruhen, die Frage nach der grundsätzlichen Brauchbarkeit des Buches als seelisches Diätetikum aufgeworfen wird, so besteht dazu um so mehr Berechtigung, als das Buch einen der wirksamsten Faktoren der psychischen Umwelt des Kulturmenschen darstellt. Bei der ausgespro-

chenen Buchverbundenheit und Lesefreudigkeit des deutschen Menschen darf eine Betrachtungsweise, die das Lesegut eines Volkes bewußt und planmäßig als Gesundbrunnen der Seele ansieht, als lebenswichtiges Korrektiv jeder anderen Wertung des Schrifttums gelten.

Werfen wir vorerst einen Blick auf die Glieder der Beziehung „Lesegut und seelische Gesundheitspflege"! Zunächst sei bemerkt, daß hier ausschließlich eine seelische Hygiene für Gesunde, und zwar für Erwachsene, gemeint ist, etwa mit der positiven Aufgabe der „Erzielung des Höchstmaßes seelischen Wohlbefindens und geistiger Leistungsfähigkeit",[1] im Unterschied zu dem Hauptinhalt der „psychischen Hygiene" im Sinne der in den Vereinigten Staaten von Nordamerika entstandenen „Mental Hygiene".[2] Das Wort Lesegut enthält schon an sich eine bejahende Wertung; einmal im Hinblick auf den Lesevorgang, von dem eine günstige, fördernde Wirkung auf den Leser erwartet wird, zum anderen hinsichtlich des Buchgehaltes, indem das Buch in der angegebenen Verknüpfung als ein „Gut" von spezifisch gesundem Gepräge geschätzt wird. Gesundheit bedeutet uns — mit dem Blick auf ihre soziale Auswirkung — umfassende und dauernde Lebenseignung. Wie die Berufseignung sich letzthin in der objektiven Leistung des Beruflers zeigt, so beweist sich die Gesundheit in der Bewährung im biotischen Bereiche, unlösbar verknüpft mit den vorgefundenen natürlichen Lebenskreisen von Familie und Volk, von Sippe und Stamm.

Als Mittel zu dem Zweck, den Menschen seelisch gesunder zu machen, ist ein ersprießliches Lesen von Vorbedingungen technischer Art abhängig, die für seelische Empfangsbereitschaft, Ruhigstellung und fixierende Aufmerksamkeit des Lesers von Bedeutung sind. An erster Stelle ist die Lärmfreiheit hervorzuheben. Es ist unleugbar, daß den Bibliotheken auf dem Gebiete der Bekämpfung von Lärmstörungen noch manche Aufgabe zu lösen bleibt. Psychohygienische Momente sprechen auch bei der Beleuchtung und der sonstigen technischen sowie künstlerischen Ausstattung der Lesesäle mit. Die Beziehungen des Lesers zum Buche als einem Gegenstand seiner Sachumwelt lenken den Blick auf hygienische Forderungen der Buchausstattung (Druck, Satz, Papier, Einband) und auf die Buchpflege. Schmierige Buchrücken, verschmutzte Seiten, Einschreibungen usw. vermögen die Lesestimmung von vornherein erheblich zu stören.

Das Verhältnis des Lesers zur personalen Umwelt ist durch Abziehung von der apperzipierenden Beobachtung und durch Unterbrechung des sozialen Kontaktes gekennzeichnet: eine zeitweilige Isolierung als schöpferisches Mittel zur Vertiefung des Gemeinschaftslebens!

Unter den Leseformen gebührt vom Blickpunkte einer Hygiene mit seelischen Mitteln bei der Wichtigkeit einer Einflußnahme auch auf die körpernahen seelischen Funktionen dem Lesen mit dem Ziele suggestiver Selbstbeeinflussung besondere Aufmerksamkeit. Schon aus dem Gebaren des Lesers, besonders aus Haltung, Mimik und Gebärde vermögen wir auf den Sinn seines Lesens zu schließen. Ein Vergleich zwischen der genannten Leseform und jener Art, bei der die geistige Bewältigung des Stoffes und die kritische Einstellung ausschlaggebend

[1] H. Roemer, Z. psych. Hyg. 7, S. 18.

[2] Vgl. E. Stransky, Über psych. Hyg. Spez. Pathol. u. Ther. innerer Krankh. Hrsg. v Th. Brugsch. Erg. Bd. 10. 1935. — Leitfaden d. psych. Hyg. Hrsg. v. E. Stransky. 1931. — O. Bumke, Seelische Hyg. Südd. Monatshefte. 1935, S. 409 ff.

sind, zeigen deutlich den Unterschied: hier erhöhter Spannungsgrad, Mitbeteiligung des ganzen Körpers beim Lesen, potentielle Motorik, Mimik und Gebärden des Denkens als Akt geistigen Kampfes und heftiger Auseinandersetzung, gelegentliches Vorsichhinsprechen von abgerissenen Worten oder Sätzen; dort Entspannung, Stellung des Horchenden, Gebärde des Aufnahmebereiten, Mimik der inneren Schau, gegebenenfalls halblautes monotones Lesen. Einer für die Schulung des Willens- und Gefühlslebens wertvollen Leseform sei noch gedacht. Wir wollen sie als meditative Lesung bezeichnen. Einige Merkmale sind gesteigerte Ehrfurcht vor dem Buch als einer Schöpfung des Geistes, beharrliche Wiederholung beim Lesen, innere Stille und Versenkung. Die meditative Lesung ist naturgemäß in der Hauptsache bei der Lektüre von religiösen Texten und Schriften erbaulichen Inhalts angebracht, welch letztere von intellektualistischer Überheblichkeit gar zu unbedenklich beiseitegeschoben werden. Hier ist noch ein Hinweis auf die asketische Form des Lesens anzuschließen, bei der schon der Leseakt selber als Willenstraining anzusprechen ist. Man denke an die Lukubrationen mancher Gelehrter und die nächtlichen Lesestunden der Autodidakten.

Eine Betrachtung der Leseformen darf die Frage nach dem lauten Lesen, das eine bedeutende geschichtliche Vergangenheit hat[1] und heute leider zu wenig geübt wird, nicht vernachlässigen. Der Wert des Buches als Bindemittel zwischen den Menschen zeigt sich besonders sinnfällig in den halbvergessenen Lesegemeinschaften (Lesen mit verteilten Rollen), in den auf gemeinsamer Lektüre sich gründenden Arbeitsgemeinschaften und nicht zuletzt in Vorlesestunden. Schizothyme Naturen im Sinne Kretschmers, die oft ausgesprochene Bücherfreunde sind, vermögen in solchen Kreisen ihren Drang zur Eigenbrötelei wirksam zu bekämpfen.

Mannigfaltig wie die Zielsetzungen der seelischen Hygiene sind auch die möglichen Verwendungsarten des Buches. Zwischen ihnen ergibt sich bei der Ausübung ein innerer, weiterdrängender Fortsetzungszusammenhang. Zur Erläuterung mögen einige Glieder dieser Verkettung, wie beispielsweise Beschäftigung und Leistungssteigerung, Erholung, Beruhigung und Aussprache herausgehoben werden.

Es ist eine Erfahrung der Volksmedizin, daß ein müßiger und ein gesunder Mensch nicht in einer Haut wohnen. Ernstes und planmäßiges Lesen als ein im Sinne der Beschäftigungstherapie wirkendes Mittel findet auch in der seelischen Hygiene seinen Platz. Als Maßnahme gegen die Gefahr einer seelischen Verödung und geistigen Verarmung der Arbeitslosen muß man dem guten Buche größte Breitenwirkung wünschen. Ein Hilfsmittel, die ideale Forderung eines Wechsels zwischen geistiger und körperlicher Arbeit praktisch durchzuführen, bietet sich im Schrifttum an. Als ein Ansporn zur Leistungssteigerung erweist sich der beim Lesen häufige Vorgang einer inneren Leistungsmessung, wobei eigene Fähigkeit mit fremder Leistung verglichen werden. Hier ergibt sich der Wert der Lektüre von Lebenserinnerungen und Biographien bedeutender Männer, ausgewählt nach dem Grundsatz der Vorbildlichkeit und Beispielhaftigkeit.

Unter den Leseantrieben steht in unserem Zusammenhange das Bedürfnis nach Erholung d. h. Wiedergewinnung der Arbeitsfähigkeit mit an erster Stelle. Das Lesen als Lieblingsbeschäftigung des echten Bücherfreundes ist in hohem Grade lustbetont und mithin von bedeutendem Erholungswert. Als erholungsfördernd dür-

[1] Vgl. J. Balogh, „Voces Paginarum“ Philologus 82.

fen auch jene Nachwirkungen des Lesens gelten, bei denen Buchinhalte Anregung oder Stoff zu kurzen Wachträumen (nicht Wunschträumereien!) geben. Wo für die Bekämpfung seelischer Nöte die Methode der Nichtbeachtung am Platze ist, erscheint die Ablenkung oder sogar die Entrückung bei hingebendem Lesen als ein beachtenswerter Faktor. Wer hätte nicht schon nach Störungen des seelischen Gleichgewichts seine Zuflucht zu Büchern genommen und sehr bald die beruhigende Wirkung des Lesens an sich erfahren? Das Lesen als eine Zwiesprache zwischen Leser und Buch aufgefaßt, mag von empfindlichen, gehemmten, introvertierten Naturen als Ersatz für eine unterbliebene Aussprache genommen werden. Die im Buche vorgefundene Bestätigung des eigenen Leides und der eigenen seelischen Verwicklung vermag zur Lösung von Konfliktspannungen beizutragen oder Zuversicht und Aufrichtung zu spenden. Die Tatsache, daß das Buch autoritative Geltung auf allen Kultur- und Lebensgebieten in oft erstaunlichem Ausmaße besaß und noch besitzt, darf als eine günstige Aussicht für die seelische Gesundheitsfürsorge angesehen werden. Die Unterordnung vieler, besonders auch der sogenannten einfachen Leser unter die Autorität „Buch" bietet die Möglichkeit einer wirksamen Leserführung.

Tritt nun der Leser an die schwierige Frage der in unserem Sinne fruchtbaren Buchwahl heran, so sind zunächst einige Momente formaler Art zu berücksichtigen. Bezüglich der Eingänglichkeit der Bücher kann der Grundsatz gelten, daß ein Buch stets eine Aufgabe für den Leser bleiben muß, aber eine lösbare. Hieraus ergibt sich die für die seelische Gesundheit des Lesers belangvolle Berücksichtigung seiner geistigen Leistungskraft und seines Fassungsvermögens, seiner seelischen Ansprechbarkeit und Aufnahmefähigkeit. Überbürdung und wahllose Vielleserei sind zu vermeiden. Bei dem Wechsel der zu wählenden Literatur achte man darauf, daß die aus dem Kontrast sich ergebende psychische Energie herausgeholt werde.

Auf jedem Literaturgebiete finden sich Buchinhalte, die als Ausdruck hochgesunden Lebens empfunden werden. Die Merkzeichen dieser Bücher sind keine anderen als bestimmte Eigenschaften spezifisch gesunden Seelenlebens überhaupt. Auch hier einige Beispiele!

Dem gesunden Daseinsgefühl entsprechen Bücher voll von Lebensgläubigkeit und getragen von einem unbeugsamen Behauptungswillen. Als ein Akt seelischer Gesundheitsfürsorge darf die Hinführung zu Büchern angesehen werden, die das Selbstvertrauen festigen, und aus denen ein unbeschwerter Sinn verbunden mit einem glücklichen Schätzungsvermögen für die Gewichtigkeit und den Rang der Lebensdinge sprechen. Leid und Trauer als Belastungsprobe angesehen, vermögen die Leistungs- und Ertragensfähigkeit zu steigern, sofern seelische Abhärtung und Schmeidigung daraus hervorgehen. Die Erinnerung an überwundenes Leid bringt dem Gesunden Ermunterung und neuen Lebensauftrieb. Als Reaktivbestandteil der gesunden Seele gilt mit Recht der aus liebendem Herzen kommende und feinstes Distanzgefühl verratende Humor. Lebenstapfer ist das edle Bestreben, überall die beste Seite zu sehen. Als Gegengewicht gegen die Gefahr der Wirklichkeitsentfremdung dienen Bücher mit unbestechlichem Wirklichkeitssinn, wobei der Begriff Wirklichkeit ohne philosophisches Gewicht zu nehmen ist. Naturliebe frei von falscher Schwärmerei, ein Blick für die tatsächlich wirksamen Bildekräfte des Lebens und stets wache, tätige An-

teilnahme an der Lösung der vitalen Aufgaben des Volkes zeugen von heilem Leben. Wie in allen Fragen seelischer Gesundheitsführung, so auch bei der Mithilfe an der Ausgestaltung innerer, herzlicher Beziehungen zur Volksgemeinschaft ist das fruchtbare Miteinander von Leser und Buch von einer Grundbedingung abhängig: Buch und Leser als Spender und Empfänger seelischer Gesundheit müssen gleichen Blutes sein!

Dem Stande der Gesundheit entsprechen bestimmte Organgefühle wie Wohlsein, Lebensbehagen, Frische, Spannkraft und ein Gefühl von Leichtheit. Daß bei empfänglichen Lesern eine unmittelbare vitalisierende Wirkung im Sinne einer Anregung solcher Gemeingefühle hervorgerufen werden kann, steht außer Frage. Sprechen wir vom kerngesunden Menschen, so denken wir auch an die Verfassung seines Trieb- und Affektlebens, seiner Begehrungen und Instinkte. Im Dienste der seelischen Gesundheitspflege steht hier das Buch, sofern seine Tendenz auf reinigende und richtungweisende oder umleitende Einflußnahme, auf Beherrschung — nicht Abtötung — starker Triebe und Affekte und Pflege der wertvollen Lebensinstinkte gerichtet ist. Die Polarität der Geschlechtscharaktere, ein Kennzeichen gesunden Lebens, tritt in der Literatur in echten Frauenbüchern und in Werken ausgesprochen männlicher Prägung in die Erscheinung. Im Zusammenhang mit dem Trieb- und Affektleben ist auf den elementaren Leseantrieb der Neugier hinzuweisen. Ihre Nutzung bei der Leserberatung und ihre rechte Befriedigung durch das Buch erscheinen für die seelische Volksgesundheit von Belang. Bei vielen, auch wissenschaftlichen Büchern ist die tragende Lebensgrundstimmung deutlich erkennbar. Belebender Einfluß darf nur erwartet werden von einer zuversichtlichen, lustbetonten und in ihrer Gesamtansicht frischfarbigen Lebensstimmung, ohne Rauschgesinnung und ungetrübt von irgendwelchen negativen Gefühlen. Im Gegensatz zu nüchterner Sachlichkeit und kalter Rechenhaftigkeit als Lebensprinzipien schätzen wir heute wieder Bücher, die der Begeisterungsfähigkeit des Vollgesunden angemessen sind.

Gegenüber der vorwiegend kontemplativen Verhaltensweise des schwächlichen Büchermenschen — des Bücherknechtes — sind von einem aktivistischen Standpunkte aus wichtige Fragen zu stellen: Was leistet das Buch für die Willensaufrichtung und Steigerung des Lebens- und Gesundheitswillens in allen seinen Ausstrahlungen? Vermittelt es klare Zielvorstellungen und schafft es im Leser Vollzugsspannungen? Und endlich — wirkt es fördernd auf die Entschlußfähigkeit und vermag es als Beweger des Durchsetzungs- und Tatwillens mitzuhelfen, Handlungen äußerer oder innerer Art auszulösen?

Abschließend werfen wir noch einen Blick auf die aus abstrakt-begrifflichem Denken entstandenen Bücher. Wenn Gesundheit bewahren letzthin Leben erhalten heißt, so besteht die Forderung der Ausmerze des Schrifttums, das sich im Namen des Geistes dem Leben feindlich entgegenstellt. Auf positive Eigenschaften gesunden Denkens verweist uns schon der Sprachgebrauch. Wir sprechen vom „gesunden" Menschenverstand und meinen damit ein Denken, dem Anschaulichkeit und Instinktsicherheit eignet. Eine Förderung der gesundheitswichtigen Wahrhaftigkeit darf von jenen Büchern erwartet werden, die über Wissen, Problematik und Erkenntnis hinaus zu Bekenntnis und Entscheidung vorstoßen. Neben solchen Bekenntnisbüchern fordert die seelische Hygiene Werke, die als Ergebnis von „Echtdenken" (im Gegensatz zum „Scheindenken") im Sinne

einer psychokritischen Denkschulung[1] zu wirken und das alleine lebensfruchtbare Können zu fördern vermögen. —

Es soll darauf verzichtet werden, Symptome seelischer und geistiger Anbrüchigkeit und Ankränkelung, soweit sie aus literarischen Erzeugnissen ersichtlich sind, zu umreißen. Wichtiger ist das Bemühen, die eigengeartete Sprache der seelischen Gesundheit, wie sie aus Büchern zu uns redet, verstehen zu lernen, um die Gesundheitseinsicht auf diesem Gebiete zu fördern. Jedem Mittler zwischen Buch und Volk, an welcher Stelle er auch immer wirke, erwächst als literarischem Gesundheitswart die Aufgabe, an der seelengesundheitlichen Erziehung des Volkes bewußt mitzuarbeiten. Auch jeder einzelne selbständige Leser hat die Pflicht, sein Gesundheitsgewissen zu erforschen und das Buch auf Grund eines festen Leseplans als Diätetikum der Seele beharrlich zu nutzen. Als Leitspruch mag das Wort des Meister Eckehart gelten: „Ein Lebemeister frommte mehr denn tausend Lesemeister".

* *

Zur Gestaltung nationalpolitischer Schülerlehrgänge.

Von W. G. Schuwerack.

Nach einigen Versuchen in der Rheinprovinz und auf Grund der „Denkschrift des Oberpräsidenten der Rheinprovinz" sind in einer Reihe von norddeutschen Provinzen (Rheinprovinz, Westfalen, Schlesien), im Saarland und Württemberg nationalpolitische Schülerlehrgänge für die vier oberen Jahrgänge (U II—O I) der höheren Schulen eingeführt worden. Diese Lehrgänge gelten als Veranstaltungen der höheren Schule. Ihr Zweck leitet sich aus dem Erziehungsziel der höheren Schule ab. Dieses will einen deutschen Menschen erziehen, der in voller leiblicher Gesundheit und in geistiger Schulung seine Verbundenheit mit dem Volke erkennt und sich diesem Volk stets verpflichtet fühlt. Die rassische Gleichheit mit dem Gesamtvolk soll durch die besondere geistige Schulung vertieft werden. Zur Grundlage dieses Erziehungszieles gehören die Leibesübungen zur Erhaltung der leiblichen Gesundheit und die Charakterwerte zur echten Willenszucht: wie Einsatzbereitschaft, Opferwilligkeit, Kameradschaft, Schweigen u. a. Um diesen Unterbau der Erziehung zu fördern, sollen die nationalpolitischen Schülerlehrgänge ein Mittel sein. Zum Unterschied der früheren höheren Schule sollen durch diese bebesonders die rassischen und willensmäßigen Werte geübt werden.

Ein Lagerleben mit der Wohnung in einer Jugendherberge soll durch Spiel und Sport, durch Märsche und Besichtigungen diese Erweiterung des Erziehungszieles der höheren Schule erreichen. Der Tagesplan eines solchen Schülerlehrgangs nimmt dann folgendes Gesicht an:

6.00 Wecken. 6.05 Frühsport. 6.20 Waschen und Bettenbau. 7.15 Frühstück. 7.45 Erarbeitung oder Bekanntgabe des Marschplanes. 8.00 Abmarsch nach Karte. 13.00 Mittagessen. 13.30—15.00 Mittagruhe. 15.15 Vesperbrot. 15.30 Abmarsch zum Sportplatz. 18.30 Rückkunft und Schuhreinigen. 19.00 Abendbrot. 19.30 Freizeit. 20.00 Tagebuch. 20.30 Heimabend. 21.30. Bettgehen. 22.00 Nachtruhe.

Ein Wandel des Tagesplanes wird bedingt durch Tagesmarsch, durch verschie-

[1] Vgl. W. Poppelreuter, Psychokrit. Pädagogik 1933.

dene Besichtigungen, durch die Wahl der täglichen Sportart, durch andere Gestaltung des Heimabends u. ä.

Zu den notwendigen Vorbedingungen eines solchen Lehrgangs wäre zu sagen, daß jedem Schüler neben eigenem Bett ein Spind, wo er Wäsche, Anzüge u. ä. aufbewahrt, im Waschraum Gelegenheit zum Körper- und Fußwaschen, zum Trocknen der Handtücher und eventuell der Strümpfe, im Tagesraum Gelegenheit zur stillen Arbeit wie Schreiben, Lesen, Zeichnen u. ä., für Kranke ein Krankenzimmer und eine Hausapotheke zur Verfügung stehen müssen. Diese Notwendigkeiten sind bei weitem in vielen Jugendherbergen nicht gegeben. Nicht Äußerlichkeiten sind dies, die nebensächlich genannt werden dürfen, sondern Notwendigkeiten, die zu einem geregelten Beisammensein nicht übersehen werden dürfen. Das alles als Äußerlichkeit abzutun, ist der falsche Begriff „militärisch" schuld, der nur in der äußeren Ordnung (Bettenbau, Ordnung, d. h. Ausrichtung der Schuhe u. ä.) gesehen wird; der echte Begriff „militärisch" setzt auch innere Ordnung voraus, d. h. er wirkt erzieherisch auf den Gesamtmenschen. Es ist ein Unding, wenn Betten richtig gebaut und Schuhe genau ausgerichtet sind, zufrieden zu sein und Wäsche, Anzüge u. a. in einem Koffer einfach „verstauen" zu lassen; das erzieht zur Unordnung und Oberflächlichkeit. Sind obengenannte Notwendigkeiten nicht erfüllt, möge in einer solchen mangelhaften Jugendherberge kein Schülerlehrgang gestattet werden, da er sein Ziel wegen dieser mangelhaften Voraussetzungen nie erfüllen kann, es sei denn, daß man sich mit Oberflächlichkeiten zufrieden gibt.

Der oben entworfene Tagesplan, der vielen Lehrgängen mit mehr oder weniger Veränderung zugrunde liegt, läßt durchaus nicht erkennen, wie sich ein Schülerlehrgang als Veranstaltung der höheren Schule von anderen Lagern wie der Hitler-Jugend (HJ.) oder des Bundes Deutscher Mädel (BDM.) unterscheidet. Gibt der Schülerlehrgang inhaltlich nicht mehr als Lagerleben, Spiel, Sport, Marsch, Besichtigung, Heimabend u. ä., so ist die Stellung der HJ. gegen diese Lehrgänge vollkommen berechtigt. Denn das ist Aufgabengebiet der HJ. bzw. des BDM. Hat die HJ. als Auslese der Staatsjugend die Leitung der deutschen Jugenderziehung für die Rassen- und Charakterwerte, so muß sie in solchen Veranstaltungen der höheren Schule eine Absonderung der höheren Schüler von den anderen Jugendlichen sehen. Das wäre gegen ihren eigenen Grundsatz der Volksverbundenheit.

Aus dieser Erkenntnis heraus haben in diesem Jahr 1936 Lehrgänge in mehreren Jugendherbergen ihre Arbeit anders eingestellt. Sie haben auf alles das verzichtet, was in der Schule selbst oder in der HJ. bzw. Staatsjugend geübt werden kann, und sich mehr der geistigen Seite zugewandt. Aus der gesamten Einstellung der Erziehung heraus wird selbstverständlich auf die tägliche Stunde Leibesübung (Sport, Turnen, Spiel) nicht verzichtet. Ebenso muß wie in jedem Lager Ordnungs- und Küchendienst eingerichtet werden. Der Sinn des Lehrgangs — bewußt heißt es Lehrgang, nicht Lager — wird aus der umgebenden Landschaft genommen. Die geologische Beschaffenheit, die botanischen und zoologischen Eigenheiten, die Siedlung in der Landschaft, die Ernährungsmöglichkeiten, die Ausnutzung der Bodenverhältnisse, die Verkehrsmöglichkeiten, die gewerblichen und händlerischen Beziehungen mit Nachbarorten, mit anderen Orten des Deutschen Reiches oder sogar des Auslandes, die rassemäßigen Grundlagen der Bevöl-

kerung, die religiösen Einflüsse auf das Brauchtum, die Sitten und Gewohnheiten der Leute, die Spracheigenheiten u. ä. werden Beobachtungsaufgabe der Jugendlichen, die meist oder fast immer aus anderen Gebieten des Reiches stammen. Die Neigungen der einzelnen Jugendlichen werden eben wegen der Verschiedenheit der Anlagen auch mannigfach angesprochen, und es lassen sich Arbeitsgruppen je nach dem aufgegriffenen Gesichtspunkt der Landschaftsbetrachtung bilden.

Bei einem solchen Lager wird den Schülern genügend Gelegenheit zur Erfüllung ihrer gewählten Aufgabe geboten werden müssen. Um jedoch jede Verzettelung oder Zersplitterung zu vermeiden, werden die begleitenden Lehrer stets mit Rat den Jugendlichen zur Verfügung stehen. Die Einstellung auf eine bestimmt umrissene Aufgabe muß der beratende Lehrer beim Schüler erhalten. Um eine straffe Durchführung der Gruppenarbeit zu gewährleisten, wird öfters auch eine Besprechung aller an der betreffenden Aufgabe Arbeitenden mit dem beratenden Lehrer stattfinden. Diese Berichterstattung geschieht am besten in Gegenwart der Gesamtheit, damit auch die mit anderen Aufgaben Beschäftigten die Landschaft und ihre Bewohner von einem anderen Gesichtspunkt kennenlernen. Der Tagesplan eines solchen Schülerlehrgangs sähe dann so aus:

6.00 Wecken. 6.05 Frühsport. 6.20 Bettenbau und Waschen. 7.15 Frühstück. 8.00 Gruppenarbeit. 13.00 Mittagessen. 13.30—15.00 Mittagruhe. 15.10 Vesperbrot. 15.30 Gruppenarbeit (an einigen Tagen auch gemeinsame Fahrt). 18.30 Sport. 19.15 Schuhreinigung 19.35 Abendessen. 20.00 Berichterstattung. 21.00 Freibeschäftigung oder Heimabend. 21.45 Bettgehen. 22.00 Nachtruhe.

Bei einem solchen Lehrgang wird sich zeigen, daß manche Schüler keine Neigung zu einem bestimmten Gebiet haben, vielmehr bald mehrere Fragen zu lösen glauben, da sie gleich starke Neigungen für mehrere Aufgaben haben oder auch, da sie ihre Kräfte gegenüber Aufgaben und Zeit nicht recht abzuschätzen wissen, bald für keine einzige Frage sich etwas erwärmen können. Von höherer Warte aus muß der begleitende Lehrer in diesen Fällen die Richtung weisen.

Bei dem zweiten Tagesplan ist die gewährte Freizeit vor- und nachmittags auffällig, wo die Schüler sich selbst ohne Lehrer in der Landschaft umsehen, die Bewohner besuchen, die Arbeiter in ihren Werkstätten, auf dem Felde aufsuchen, vielleicht mit Hand anfassen. Diese Freizeit der persönlichen Bewegung der Schüler muß schon gewährt werden, um eine Erfüllung der gestellten Aufgabe zu erreichen. Sie sollen aus eigener Beobachtung und Erfahrung später das Erarbeitete niederlegen. Es wird selbständige Geistesarbeit geboren, indem sie viel sammeln, aus dem Gesammelten Weniges auswählen und unter bestimmtem Gesichtspunkt zur Ausarbeitung bringen. Wissenschaftliche Ergebnisse werden dabei sicher nicht erzielt, aber die Schüler lernen die Grundzüge geistiger Arbeit auf einem begrenzten Gebiet. Das ist Aufgabe der geistigen Schulung der höheren Lehranstalt.

In diesem Jahr haben einige Lehrgänge diesen Versuch zur Gruppenarbeit in dem Lager gemacht. Fehlerhaft dabei war, wie ich aus verschiedenen Berichten weiß, die starke Fesselung der Jugendlichen an einen zu inhaltreichen Tagesplan. Entweder entscheidet man sich für die Gruppenarbeit und die selbständige Geistesarbeit und gewährt täglich den Jugendlichen vier Stunden Arbeits-

zeit, oder man nimmt den Tagesplan I, der inhaltlich mit Sport gefüllt wird, und verzichtet auf das Gesamterziehungsziel der geistigen Schulung in der höheren Lehranstalt.

Die Bindung der Jugendlichen dieser Lehrgänge (Schüler im 16. bis 20. Lebensjahr) wäre auch bei dem Aufenthalt in der Jugendherberge zu bestimmten Zeiten zu lockern. Während der Mittagsruhe sowie nach dem Abendessen wird eine gewisse Lockerung zu persönlicher Freiheit wohltuend empfunden. Bei der Wehrmacht haben wir dies auch. Der Mensch, auch der jugendliche, hat das Bedürfnis nach persönlicher Gestaltung. An einigen Stunden des Tages muß diesem Bedürfnis neben der sonstigen Strenge zur Einhaltung der Ordnung entsprochen werden. Mittags sei es gestattet, sich auch außerhalb des Tages- oder Schlafraumes zu ergehen oder zu lagern und, wenn unbedingtes Ruhen gesundheitlich nicht erforderlich ist, sich beliebig still zu beschäftigen. Nach dem Abendbrot bzw. nach der Berichterstattung einiger Gruppen wird nur höchstens zweimal wöchentlich ein Heimabend sein, sonst wird Raum zur persönlichen Beschäftigung (Lesen, Schreiben, Basteln) oder geselligem Spiel (Schach, Tennis, Gesang u. ä.) gegeben. Zum Schlusse vereint der Lagerleiter alle zu einem gemeinsamen Lied und dann folgt das Zubettgehen. In einer Zeit, wo die Erziehung den Gedanken der Persönlichkeit und des Führertums hat, wird auch diese persönliche Freizeitgestaltung erlaubt sein, damit sich eben Persönlichkeit als führend betätigen kann. Denn wir wollen auch im Lehrgang keine Massenerziehung, sondern eine Persönlichkeitsformung. Gegen diese Forderung der Persönlichkeitsbildung ist auch bei den Lehrgängen, die die Gruppenarbeit förderten, durch die Belegung jeder Minute des Tagesplanes gefehlt worden.

Entsprechend der „Denkschrift" wird von den Schülern die Führung eines Tagebuches verlangt. Jedem, der etwas mit Jugend- bzw. Reifezeitpsychologie vertraut ist, weiß, daß auf Befehl kein echtes Tagebuch, sondern ein gewünschtes Tagebuch geschrieben wird. Wird das Tagebuch manchmal vom Lagerleiter oder von einem begleitenden Lehrer dazu noch eingefordert, ist der Sinn dieser Einrichtung ganz wertlos. Schüler, die stets Tagebuch führen, teilten mir mit, daß sie eben im Lehrgang zwei führten: ihr eigenes und eines für den Lagerleiter; Schüler, die nie ein solches führen, werden im Lehrgang eben nur eines für den Lagerleiter schreiben. Solche Tagebücher auf Befehl sind meist ohne Inhalt, ohne Farbe und ohne Mark und genau so wertlos, wie Tagebücher, die Studienreferendare (zu meiner Zeit in Westfalen) auf Befehl bei Möglichkeit des Einforderns durch den Direktor führen mußten.

Die eingelieferten Arbeiten von Schülern solcher Lehrgänge mit Gruppenarbeit — Lehrgänge mit Tagesplan I kennen keine nachfolgenden Arbeiten, manchmal haben sie noch die geistige Trägheit einiger Schüler bestärkt — zeigen m. E. zwei Fehler, die behoben werden können. Einmal ist die Einstellung auf die gestellte Aufgabe zu eng. Der Mensch wird zu wenig in seiner Formung der Landschaft, der Siedlung, des Gewerbes usw. gesehen, sondern stets liegt der Schwerpunkt bei der Sache. Die Gefahr der sog. „Milieuschilderung", die überwunden sein sollte, liegt zu nahe. Sicher hat die Beschaffenheit der Landschaft (geologisch, klimatisch) Einfluß auf den Menschen, aber der Mensch formt sich doch mit seinen Fähigkeiten der Landschaft ein. Der Mensch ist es, der sich anpaßt und die Landschaft zu seinen Gunsten prägt; menschlicher Wille und mensch-

liches Denken gestalten die Landschaft, nicht die Landschaft den Menschen. Das wird nicht genügend erkannt und durchgeführt.

Der zweite Fehler offenbart sich in der Unbeholfenheit der Ausführung. Diese macht die „alte Schule" des Deutschunterrichtes ersichtlich. Von einem Schüler der Oberstufe einer höheren Lehranstalt muß ich Sicherheit des deutschen Ausdruckes und Stiles verlangen. Eine Darstellung von Selbstbeobachtetem und Selbsterfahrenem muß der Form nach (Rechtschreibung, Grammatik) einwandfrei und fließend sein. Das wird der Deutschunterricht der Unter- und Mittelstufe der höheren Schule erreichen müssen und die Auslese wird jede individualistisch-expressionistische Ausdrucks- und Stilform ausmerzen. Pflege der deutschen Muttersprache muß vor jeder Übung einer Fremdsprache den Vorrang haben.

Von den Lehrern bei einem Schülerlehrgang ist manches zu verlangen. Bei Tagesplan I des Lehrgangs wird der begleitende Lehrer zugunsten des sporttreibenden Heimassessors ausgeschaltet; er ist also überflüssig und bleibt besser zu Haus. Der Tagesplan II mit Gruppenarbeit fordert den Einsatz und die Bereitwilligkeit jedes anwesenden Lehrers. Die Betreuung der mannigfachen Aufgaben werden die anwesenden Lehrer unter sich verteilen. Die Lehrer, die wie die Schüler meist mit der Landschaft und ihren Menschen unbekannt sind, werden sich in ihrer Art damit zuerst vertraut machen und den betreffenden Schülern stets zur Beratung zur Verfügung stehen. Dadurch ist bedingt, daß an allen gemeinsamen Veranstaltungen sämtliche Lehrer anwesend, ebenso während der Mittagsruhe und nach dem Abendbrot zu sprechen sind. Der Lehrer hat sich hier, ohne weiter hervorzutreten, als unsichtbarer Führer der Jugend zu bewähren.

Der Lehrer ist Führer der Jugend, d. h. er lehrt und erzieht sie. Nicht ist der Lehrer mit dem Jugendlichen auf eine Ebene zu stellen. Das gilt einmal für den Lagerleiter gegenüber den Lehrern, dann aber auch für die Lehrer gegenüber den Schülern. Wie die Wehrmacht zu allen Zeiten zeigt, ist ein kameradschaftliches Verhältnis möglich, ohne daß der Leiter und Erzieher — um das Wort „Vorgesetzter" zu meiden — mit der Mannschaft zusammen schläft oder sich gar mit dieser „dutzt". Schüler sehen und wollen in dem Lehrer einen Menschen sehen, der auf einer anderen Ebene steht wie sie; der eben zu Höherem hin- und erzieht, was eben eine andere Ebene voraussetzt. In dieser Hinsicht ist es noch notwendig, daß einheitlich nicht nach einem falschen Kameradschaftsbegriff, sondern entsprechend der Praxis in der Wehrmacht und nach psychologischem Untersuchungsergebnis[1] entschieden und gehandelt wird. Danach muß der Lehrer eben Lehrer sein und einen anderen geistigen Standort einnehmen, nach dem er auch mit und vor den Schülern zu leben verpflichtet ist. Alles andere ist Gleichmacherei aus falschem Verständnis der Kameradschaft und widerspricht dem, was beim Schüler erreicht werden soll, nämlich Persönlichkeit und Entfaltung von Führereigenschaft. Formung der Persönlichkeit, Entfaltung und Festigung des Charakters setzt Verschiedenheit und Ungleichheit zwischen Personen trotz gleicher Ausrichtung zum Gesamtvolk voraus, wie der Führer in „Mein Kampf" sagt: in einem Volk ist nicht „Kopf gleich Kopf" (S. 492).

Zwei Heimabende würden wöchentlich vorzubereiten sein. Unter Heimabend ist verstanden ein Gemeinschaftsabend, an dem sich alle beteiligen. Dieser soll von

[1] Weigel, W., „Vom Wertereich der Jugendlichen", Prag 1936. S. 165ff.

den Schülern selbst gestaltet werden. Ein Lehrer wird die beratende Leitung in der Vorbereitung übernehmen, insofern er dem Abend einen Gedanken zugrundelegt, und so eine geistige Einheit in der Vortragsfolge erzielt wird. Neben gemeinsamen Liedern soll in einheitlich geistiger Linie ein Gedanke behandelt werden und so der Abend auf geistiger Höhe liegen, so daß alle Teilnehmer einen gewissen „Schwung" erhalten. Bei solchen Abenden soll dann auch die Verbindung mit der HJ. bzw. BDM. des betreffenden Ortes hergestellt werden, sei es, daß diese an einem solchen Abend des Lehrgangs teilnimmt, sei es, daß die HJ. (der BDM.) des Ortes den Abend gestaltet, sei es, daß Lehrgang und HJ. (BDM.) des Ortes gemeinsam den Abend formen. Aus praktischen Gründen ist vielleicht diese ansteigende Linie zur Anbahnung einzuhalten.

Die den Lehrgangsteilnehmern am Sonntag gewährte Freizeit möge auch tatsächlich eine von Aufgaben freie Zeit sein. Keiner darf glauben, daß die Lehrgangsteilnehmer eine solche Freizeit persönlich nicht erwünschten, sich ohne feste Tagesordnung nicht unterhalten könnten. Bei einer solchen Freizeit wird sich erst der Erfolg des Lehrgangs zeigen. Würden Teilnehmer in dieser Freizeit „über die Stränge schlagen", wäre dies eine „moralische Ohrfeige" für den Geist des Lehrgangs.

Die Schülerbeurteilung gewinnt durch den nationalpolitischen Lehrgang. Allerdings wird die Beurteilung der Schülerleistung durchweg die gleiche wie in der Schule bleiben. Das zeigen deutlich die gelieferten Gruppenarbeiten, wenn man deren Ergebnis mit dem Zeugnisdurchschnitt vergleicht. Anders ist es mit der Wertung der Schülerpersönlichkeit, seines Willens und seiner Charakterentfaltung. Das Fachlehrersystem unserer höheren Schule entzieht den Schüler der dauernden Sicht eines Lehrers. Der Schüler vermag so die Lehrer in den 4 bis 6 Unterrichtsstunden des Vormittags leicht zu täuschen. Der Schüler vermag in der Schule vormittags anders zu sein wie nachmittags zu Hause oder auf dem Sportplatz, bei der HJ. (dem BDM.) oder im Spiel. Das dreiwöchentliche Zusammenleben im Lehrgang gibt da eine bessere und vollkommenere Wertung des Schülercharakters. Denn drei Wochen kann ein Schüler keine „Maske" dem Lehrer gegenüber tragen. Persönlich darf ich sagen: manche Schüler habe ich durch den Lehrgang erst kennen gelernt und mit manchen bin ich in ein sehr enges persönliches Verhältnis des Vertrauens gekommen, das ohne Lehrgang nicht möglich gewesen wäre.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Die psychologische Praxis der Schülerbegutachtung.[1]

Von Studienprofessor W. J. Ruttmann.

Als Ergänzung und Vervollkommnung der seit langem üblichen Leistungszensur hat sich immer dringender eine psychologische Beurteilung des Schülers als notwendig erwiesen und wenigstens stückweise durchgesetzt. Ihr Vorzug gegenüber der rein fachlich aufgegliederten Zensur besteht in der ganzheitlichen Erfassung der werdenden Schülerpersönlichkeit.

[1] Selbstbericht über den Vortrag auf der 15. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1936 in Jena.

Als Ergebnis meiner Erfahrungen teile ich den Arbeitsplan der Schülerbeschreibung mit, wie er mir derzeit als richtunggebend erscheint:

I. Die Grundlagen der Schülerbeschreibung.

1. Freie Beobachtungen über Spiele, Aufgabenhaltung (Einschulung), Arbeitsform, Ermüdung und Sättigung, Übungsfähigkeit (Fleiß), Gewöhnung (Betragen), Aufmerksamkeit, Interesse, Charakter und Temperament. Tagebuchaufzeichnung und Ordnung. Vorläufige Fassung der Beurteilung.

2. Erhebungen über Sippe, Umwelt, Körperbau (Gesundheitsbogen), Zensurbahn.

3. Ausdrucks- und Fehleranalyse: Sprechen (Sprechfehler) und Sprachreife (Wortschatz, Haus- und Schulsprache), Aufsatz als Seelenkünder (Analyse und Typus), Zeichnen (Kinderzeichnen und Jugendkunst), Bewegung und Gebärde (Turnen und Spiel), Handschrift (Entwicklung), werktätige Kinderhand (Bauspiel; Handwerkszeug: Schere, Hammer, Messer, Nadel), Fehlsamkeit in Rechtschreiben, Grammatik und Rechnen.

4. Proben:

a) Phasen- und Typenproben: Achsche Suchmethode, Rorschachsche Klecksmethode, Bildbeschreibung (Eidetik); Bourdon-Kraepelin.

b) Charakterproben: Partnerprobe (Turnspiel), Motivprobe (n. Moers).

c) Denkproben: Wirre Gedanken, Gegenteil- und Analogieprobe, Masselon-Dieter, Gregor, Ebbinghaus; für Reifende: Syllogismus.

d) Lernproben: Sinnlose Silben, Buchstaben- und Zahlenkombinationen, Sätze, Ranschburgsche Wortpaare.

5. Leistungserfassung:

a) im Können: Turnen, Handfertigkeit. Schreiben, Lesen, Rechnen, Singen, (Musizieren), Zeichnen, Schauspiel.

b) im Wissen: Umwelt, Naturkunde, Erdkunde, Geschichte.

II. Die Beurteilung in ganzheitlicher Zusammenschau:

Konstitution, Sinnestüchtigkeit, Charakter und Gemüt, Verstand und Gedächtnis, Leistung, Hauptneigung (Begabung), als Beschreibung und Charakteristik (letztere unter besonderer Kennzeichnung von Gesinnung und Tüchtigkeit).

Es sei offen bekannt, daß die freie Beobachtung die vornehmste Quelle der ganzheitlichen Beurteilung auch der werdenden Person bildet. Daß in dem weiteren Ausbau der psychologischen Praxis der Schülerbegutachtung insbesondere das Verhältnis zwischen freier und schematischer Beschreibung die Hauptfrage bedeutet, wurde mir auch aus einem anderen Gelegenheitsversuch klar, der sich aus der Neueinführung der psychologischen Begutachtung bei der Umschulung zur höheren Schule (auf Grund der Reichsverordnung) ergab.

Daß von der Volksschule aus zwei Drittel der Beurteilung in freier Weise gegeben wurden, wo andererseits eben die Volksschule doch auch 29 v. H. schematische Beurteilungen bietet, wie auch, daß die höhere Schule trotz der naheliegenden Verwendung der Schülerbogen noch 27 v. H. freie Beschreibungen bringt, ist uns ein wichtiger Beleg dafür, daß mindestens beide Wege offengehalten werden müssen. Es müßte hier noch untersucht werden, inwieweit die Be-

vorzugung der einen oder anderen Weise der Beurteilung von den Grundformen der Lehrpersonen abhängt. Es erweist sich als notwendig, für die Schulklasse insgesamt Eintragungsbogen zu führen, die freilich den einzelnen Schülern nur mehr oder weniger typisch erfassen können; aber gleichzeitig ist es dringend nötig, daß der Beurteiler sich selbst zur gründlichen Erfassung einer werdenden Lebensbahn emporschult.

Seelische Unterschiede in der bayerischen Jugend.[1])

Von Oberregierungsrat Dr. Albert Huth in München.

In den Jahren 1925/35 wurden für die Zwecke der Berufsberatung in Bayern an 94 059 Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren insgesamt 1 038 266 psychologische Untersuchungen durchgeführt; auf einen Jugendlichen treffen also durchschnittlich 11 Untersuchungen. Verwendet wurden 63 verschiedene Untersuchungsmethoden, teils schriftliche Aufgaben, meistens Arbeitsproben.

Unsere Aufgaben bezogen sich zunächst auf Denken und Gedächtnis, wobei die Auffassungsgabe des praktisch-logischen und praktisch-organisatorischen Denkens berücksichtigt wurde sowie die gedächtnismäßige Wiedergabe von Sätzen, die Merkfähigkeit von Zahlen und Figuren. In andern Proben untersuchten wir das Vergleichen und Nachbilden, Zerlegen und Zusammensetzen von Formen und berücksichtigten vor allem auch die sprachlogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim sinnvollen Wiedergeben sprachlogischer Texte, beim Unterscheiden und Vergleichen, beim Kombinieren und Ergänzen. Schließlich wurde das Arbeitstempo bei verschiedenen Arbeiten sowie die Sorgfalt bei schriftlichen Aufgaben, beim Sortieren und beim Handarbeiten ebenfalls mit herangezogen.

Die 35 Untersuchungsleiter waren einheitlich geschult; die Ergebnisse wurden im Landesarbeitsamt Bayern bearbeitet.

Die beiden Großstädte München und Nürnberg heben sich ganz scharf vom gesamten übrigen Bayern ab (während Ludwigshafen unbedenklich zur Pfalz und ebenso Augsburg zu Schwaben gerechnet werden kann). Die Unterschiede zwischen München/Nürnberg einerseits und dem übrigen Bayern andererseits sind ganz wesentlich größer als alle Unterschiede zwischen den bayerischen Stämmen. Wenn man alle Aufgaben zusammennimmt, halten die beiden Städte München und Nürnberg dem gesamten übrigen Bayern das Gleichgewicht. Die Großstädte übertreffen das Land vor allem an Sorgfalt, in den Form-Zahlenproben, an dritter Stelle erst steht das Sprachlogische.

Die gefundenen Ergebnisse sind zu berücksichtigen u. a. beim Arbeitseinsatz; Arbeiten, die gründliches Nachdenken, Formensinn und sorgfältige Aufmerksamkeitskonzentration verlangen, passen besser nach Altbayern; Arbeiten dagegen, bei denen flottes Tempo gefordert wird oder die sprachliche Begabung und gutes Gedächtnis voraussetzen, liegen mehr den Franken.

* *

[1] Selbstbericht über den Vortrag auf der 15. Tagung der Deutschen Psychologischen Gesellschaft, 1936 in Jena.

Nachrichten.

Angeregt von der Medizinalabteilung des Reichsinnenministeriums und veranlaßt vom Reichsärzteführer, ist in Berlin das „Deutsche Institut für psychologische Forschung und Psychotherapie" gegründet worden. Neben führenden Psychotherapeuten beteiligten sich an der Gründung die Vertreter der „Deutschen allgemeinen ärztlichen Gesellschaft für Psychotherapie", der„ Deutschen Psychoanalytischen Gesellschaft", der „C. O. Jung-Gesellschaft" und aus Künkels „Arbeitskreis für angewandte Charakterkunde". Die drei Vereinigungen werden innerhalb des Instituts als „Arbeitsgemeinschaften" wirken. Als Aufgaben sind fürs erste vorgesehen: 1. Die Forschungs-, 2. die Ausbildungs- und Lehrtätigkeit und 3. die Unterhaltung einer Poliklinik für Unbemittelte. Der Leiter des Instituts ist der Vorsitzende der „Deutschen allgemeinen ärztlichen Gesellschaft für Psychotherapie", Prof. Dr. med. et jur. M. G. Göring. Die Arbeit beginnt mit dem Wintersemester 1936—1937. Anschrift des Instituts: Berlin W 62, Wichmannstraße 10, III.

* *

Schrifttum.

W. Boven, L'Anxiété. Neuchatel 1934. Delachaux et Niestle. 191 S. sfr. 3.50.

In dem vorliegenden Bändchen verfolgt W. Boven, der sich durch ein ausgezeichnetes Buch über Charakterologie einen Namen gemacht hat, bescheidenere Ziele: er gibt eine kleine, für weitere Kreise bestimmte Einführung in die Psychopathologie der Angst. Dabei geht es ihm nicht so sehr um die Angsterscheinungen als vielmehr ihre Ursachen, ihr Auftreten im Verlauf von psychischen Erkrankungen und ihre Behandlung. Sehr erfreulich ist, daß er sich nicht den Blick durch irgendeine psychopathologische Modeströmung einengen läßt.

Mag die Angst auch unangenehm sein, sie spielt doch eine wichtige Rolle: sie bildet ein wertvolles Anzeichen für Störungen der Persönlichkeit und treibt zur Beseitigung dieser Störungen an. In dieser Hinsicht läßt sie sich mit dem Schmerz vergleichen; allerdings zeigt sie nicht wie der Schmerz den Sitz der Störung an. Während aber der Schmerz nur gegenwärtige Störungen meldet, hat es die Angst auch mit Vergangenheit und Zukunft zu tun.

Die Störung, aus der die Angst entsteht, ist der Widerstreit entgegengesetzter Strebungen des Menschen, und zwar solcher Strebungen, die mit ungefähr gleich großer Kraft zu demselben Zeitpunkt wirken. Hier liegt auch der wichtige Unterschied der Angst von der Furcht: die Furcht ist eine einfache Fluchtreaktion, während die Angst gerade dann entsteht, wenn nicht nur Flucht, sondern gleichzeitig auch Annäherung erstrebt wird.

Die Darstellung ist außerordentlich lebendig und bringt viele gut gewählte Beispiele. Mit umfangreichen Literaturnachweisen ist das Buch nicht belastet; der Verfasser weist aber auf die wichtigsten zusammenfassenden Darstellungen hin, die zu seinem Thema in neuerer Zeit erschienen sind.

Bonn. Helmut von Bracken.

Dr. F. Stemplinger, Stadtmedizinalrat in Nürnberg, Beitrag zur Abgrenzung der physiologischen Dummheit vom angeborenen Schwachsinn leichten Grades. In: Veröffentlichungen aus dem Gebiete des Volksgesundheitsdienstes. Schriftenreihe aus dem Arbeitsgebiet der Abteilung Volksgesundheit des Reichs- und Preußischen Ministeriums des Innern. Berlin 1936. Rich. Schoetz. 75 S. 3.40 M.

Die im Titel angegebene theoretische Bemühung ist durchweg ausgerichtet auf ein kulturpraktisches Ziel: sie will diagnostische Schwierigkeiten überwinden helfen, vor die sich die Durchführung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses gestellt sieht. „Leicht Schwachsinnige entgehen leider nicht nur dem Laien, sondern auch dem Arzte bei nicht sachgemäßer und eingehender Untersuchung." Soll aber die unerläßliche erbbiologische Ausmerze aller Schwachsinnigen gelingen, so wird es zur Aufgabe der Gesundheitsämter, auch die leichteren Fälle sicher zu erfassen und anzumelden.

Stemplinger gliedert seine Darstellung in einen theoretischen Teil, der die Begriffe der Intelligenz und Spätentwicklung, sowie die Möglichkeit ihrer Ermittlung erörtert, und in einen praktischen Abschnitt, der für die Gestaltung des Intelligenzprüfungsbogens, für die Mitarbeit der „Außenfürsorge" und die Heranziehung von Pädagogen und Psychologen einige Vorschläge bringt. Beachtenswert erscheint u. a. eine beigegebene abgewandelte „Gebrauchsanweisung für die Prüfung nach Binet-Simon-Bobertag". Stemplinger ist sich „völlig im klaren, daß die Intelligenzprüfung nur ein Glied, wenn auch ein sehr wichtiges, in der Kette der Feststellungen sein kann und über das Vorliegen oder Fehlen eines Schwachsinns

bei Grenzzuständen allein nicht zu entscheiden vermag". Es bedarf zur zulänglich begründeten Diagnose vielmehr noch der Kenntnis der Vorgeschichte des Falles, der erblichen Belastung, des Entwicklungsverlaufes sowie der Erfahrungen und Beobachtung in Schule und Leben. Denn „Beschränktheit, d. h. intellektueller Grenzzustand, bei befriedigenden Charaktereigenschaften, hinreichender praktischer Leistungsfähigkeit und Fehlen erblicher Belastung" darf noch nicht zum Antrag auf Unfruchtbarmachung führen. Angezeigt ist ein solcher erst bei jenen Beschränkten, bei denen „ausgesprochen asoziale Züge konstitutioneller Art oder geringe praktische Leistungen neben erblich belasteten Momenten vorhanden sind".

Wir möchten nicht verfehlen darauf hinzuweisen, daß die Arbeit, die ein umfängliches Schrifttum verarbeitet und manche neue Befunde, Gedanken und Anregungen bringt, auch einen wertvollen Beitrag für Hilfsschulfragen bedeutet. —r.

Altrichter, Friedrich, Oberstleutnant im Reichsheer, „Das Wesen der soldatischen Erziehung." Oldenburg 1935. Gerhard Stalling. 220 S. 4.50 M., geb. 5.50 M.

Verf. gibt in klarer, knapper Sprache einen sehr guten Überblick über die praktische Durchführung soldatischer Erziehung im Heeresverband. Das Buch ist ganz aus dem militärischen Leben herausgewachsen und wieder für dieses bestimmt. Der Gegenstand ist erschöpfend behandelt, insbesondere ist die erzieherische Wirkung des Offiziers beim Unterricht und bei der Waffenausbildung unter engster Fühlung mit der Lebenswirklichkeit des Heeres nachgestaltet. Das Buch enthält zahlreiche wertvolle Ratschläge, die auch für den Nichtoffizier häufig unmittelbare Bedeutung gewinnen können. Es beweist, daß die Erziehung als Aufgabe des Heeres von den verantwortlichen Stellen heute vertieft aufgefaßt und in ihrer entscheidenden Bedeutung klar erkannt wird.

Darmstadt. H. W. Ziegler.

Vogt, Walther, Der Einzelne und das Volk. Versuch einer Einführung in Berthold Ottos Denkwelt. Heft 1 der Schriften zur volksorganischen Forschung. Verlag des Hauslehrers. Berlin-Lichterfelde 1935. 20 S. Geh. 1.—M.

Die Schrift stellt einen Versuch dar, aus selbständigen Überlegungen über das Zueinander der Menschen, das Verstehen und die Sprache zu einem lebendigen Begriff des Volkes und zu einer Gegenüberstellung des einzelnen mit der Gemeinschaft vorzudringen. Verf. ist denkerisch selbst noch sehr in den angeschnittenen Fragen befangen und vermag seine Ansichten noch nicht so klar, knapp und überlegen zu fassen, wie es erwünscht ist. So bleibt der Versuch hinter dem zurück, was er erwarten läßt.

Darmstadt. H. W. Ziegler.

Weisgerber, Joh. Leo, Deutsches Volk und deutsche Sprache. Moritz Diesterweg. Frankfurt a.M. 1935. 64 S. 1.40 M.

Verf. führt über die herkömmlichen Betrachtungsweisen der Sprache hinaus in den Bereich der engen wesenhaften Zusammenhänge zwischen Sprache und Volk. Sprache ist Muttersprache, also unlösbar verbunden mit der sie tragenden Sprachgemeinschaft; sie hängt ab von einem besonderen Weltbild, zu dem sie wiederum hinführt. Die Bedeutungen der sprachlichen Mittel liegen nicht in der Außenwelt, noch im Bereich des Logisch-Gültigen, noch in unserer körperlich-geistigen Faßkraft, sondern stellen eine Zwischenwelt dar zwischen dem Ich und der Welt. Durch diese Zwischenwelt hindurch erfassen wir die Welt und wirken auf sie zurück.

Ausgang der sprachwissenschaftlichen Betrachtung ist nicht das einzelne Wort, sondern das sprachliche Feld als derjenige Ausschnitt aus dem Ganzen einer Sprache, der einen bestimmten Lebensbereich gedanklich bewältigen soll. Nur aus seiner Stellung in seinem sprachlichen Felde kann ich die Bedeutung eines Wortes in Gegenüberstellung und Abgrenzung ganz klar machen.

Zur Frage des Weltbildes unserer deutschen Muttersprache und der formenden Rückwirkung dieser Muttersprache auf unser Volksleben gibt Verf. wertvolle Beiträge.

Die Schrift verdient nachhaltige Empfehlung.

Darmstadt. H. W. Ziegler.

* *

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. G.) Pl. 4.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

XXXVII. JAHRGANG

Einführung in die Psychologie

Von Geheimrat Professor

Dr. A. DYROFF

6. Aufl. 26.–30. Tausend. 141 Seiten.

Gebunden M. 1.80

„Es ist aufs höchste zu bewundern, mit wie großem Geschick es dem Verfasser gelingt, die Fülle des Materials übersichtlich zu ordnen. In äußerst lebendiger Darstellung, die durch literarische Zitate aufs angenehmste belebt wird, wird das Wesentlichste der heute anerkannten psychologischen Tatsachen dargeboten. Als Studentenlehrbuch hat sich das Buch längst durchgesetzt."

Zeitschrift für Psychologie

Verlag Quelle & Meyer Leipzig

Einbanddecken

für den 37. Jahrgang der

„Zeitschrift für pädagogische Psychologie"

In Ganzleinen M. 2.–

Auf die interessanten Artikel unserer Zeitschrift wird der Leser auch in späteren Jahren noch gern zurückgreifen. Es empfiehlt sich daher, die Hefte eines Jahrgangs in einem stattlichen Band zusammenzufassen, dessen Auswertung das dem letzten Heft beigefügte Inhaltsverzeichnis erleichtert.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Eine Fülle von Anregungen für Weihnachtsarbeiten im Werkunterricht und für die Ausgestaltung der Weihnachtsfeiern bieten die

Weihnachtshefte der „Arbeitsschule"

1925—1933

Je 80 Seiten Text mit zahlreichen Abbildungen im Text und auf Tafeln
Je M. 1.– bis M. 2.–

Behandelt werden Arbeiten für den Advent — Weihnachtliche Schulfeiern — Schmuck des Weihnachtsraumes: Leuchter, Lichterpuppen, Schattentheater, Tafelaufsätze, Ampeln u. a. m. — Weihnachtskrippe, -pyramide und -berg — Christbaumschmuck — Weihnachtsgaben aus Kinderhand: Nadel-, Papier- und Pappearbeiten, Stechformen — Spielzeug — Weihnachtsmotive im Fachunterricht.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Soeben erscheint die 3. verbesserte Auflage!

Erbkunde · Rassenpflege Bevölkerungspolitik

von

Dr. A. Kühn
Univ.-Professor, Göttingen

Dr. M. Staemmler
Universitäts-Professor, Breslau

Dr. F. Burgdörfer
Direktor beim Stat. Reichsamt, Berlin

341 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. In Leinenband M. 11.–

Das Amtsblatt des Reichs- u. Preuß. Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder schreibt in Heft 5 vom 5. März 1935:

„Es ist schwer zu entscheiden, wen man zu dieser Neuerscheinung in erster Linie zu beglückwünschen hat: die Verfasser oder den Leserkreis, an welchen sich das Werk wendet. Selbst wenn man es mit hochgespannten Erwartungen in die Hand nimmt, ist man beim Studium der drei Beiträge doch noch auf das angenehmste überrascht. Referent möchte uneingeschränkt die Auffassung vertreten, daß es weitaus das Beste ist, was auf diesem Gebiete in den letzten Jahren erschienen ist.

Die Erbkunde aus der Feder des Göttinger Zoologen Kühn ist vorbildlich in ihrer Geschlossenheit. Mit großer Schärfe und Klarheit ist überall das Wesentliche herausgestellt. Freilich: Anforderungen werden schon an den Leser gestellt, und man darf nicht meinen, daß eine leichte Lektüre auf einen wartet. Dafür aber wird man durch einen weitreichenden Überblick über das ganze Gebiet der modernsten Erblichkeitslehre belohnt, wie man ihn sich gediegener kaum denken kann.

Liegt der Hauptwert des Kühnschen Beitrags also in der wissenschaftlichen Klarheit, in der Straffheit der Darstellung, so gibt das von Staemmler verfaßte Kapitel in ansprechendster Form eine große Fülle wertvoller Anregungen für rassehygienische Schulung jeder Art. Man kann nur wünschen und hoffen, daß sich alle auf diesem Gebiete in Deutschland Tätigen recht oft und nachdrücklich gerade aus dieser Quelle Rat und Anregung holen möchten.

Burgdörfers Bevölkerungspolitik schließlich zeugt aufs neue von der unermüdlichen Arbeit des Verfassers für Deutschlands Zukunft, von der Wucht des von ihm souverän beherrschten Materials und von der mitreißenden Eindringlichkeit seiner Mahnungen an jeden Deutschen.

Trotz der Dreizahl der Verfasser steht das Buch als Ganzes wie aus einem Guß. Referent hält es für eine Erscheinung, welche es in allererster Linie verdiente, von Amts wegen allen Schulen zur Anschaffung für ihre Büchereien aufgegeben zu werden.“

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY

DATE DUE

WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY

WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01533 6175